Educación

Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen

La vida moral en la escuela



Amorrortu editores

El libro que el lector tiene en sus manos se basa en la observación de dieciocho aulas primarias y secundarias a lo largo de dos años y medio. Su objetivo es proponer un modo de mirar y analizar lo que ocurre en las escuelas en términos que permitan poner de manifiesto sus dimensiones morales.

La Primera parte presenta una guía para observar las aulas del modo propuesto. Con ese fin se establecen ocho categorías de influencia moral. En ellas se incluyen actividades escolares expresamente morales: la educación moral, los rituales y las ceremonias, y otros aspectos –que los autores consideran más importantes– en los cuales el factor moral está implícito, como las normas y la expresividad prevalecientes dentro del aula.

En la Segunda parte se ofrecen ejemplos de este enfoque, en el que se distinguen dos fases: una descriptiva, que se produce durante la observación del aula, y una etapa posterior de reflexión sobre lo observado. Se incluyen fragmentos de observaciones y los comentarios pertinentes sobre cuatro ámbitos: un aula de primer grado, una clase de álgebra de un colegio secundario católico, un aula de segundo grado y una clase de lengua de una escuela secundaria pública. El análisis de los fragmentos apunta siempre a develar la posible significación moral de los sucesos descriptos.

Los registros de otras cuatro observaciones efectuadas en distintos establecimientos se incluyen en la Tercera parte, pero aquí los autores se proponen en particular poner de manifiesto prácticas pedagógicas moralmente cuestionables que ilustran la enorme complejidad de la vida moral en el aula.

La Cuarta parte se dedica a explicar el fundamento, el proceso y los beneficios potenciales del enfoque propiciado. Aunque exigentes tanto en tiempo como en esfuerzo, la observación y el análisis de la influencia moral son una tarea ineludible para los profesio-

Colección *Agenda educativa*

Directora: Edith Litwin

Nicholas C. Burbules, El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica

Seth Chaiklin y Jean Lave, comps., Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto

Kieran Egan, La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje

Elliot W. Eisner, Cognición y curriculum. Una visión nueva

Elliot W. Eisner, La escuela que necesitamos. Ensayos personales

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, Enfoques de la enseñanza

Michael Fullan y Andy Hargreaves, La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar

Ivor F. Goodson, Estudio del curriculum. Casos y métodos

Alain Guillotte, Violencia y educación. Incidentes, incivilidades y autoridad en el contexto escolar

Andy Hargreaves, comp., Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador

Philip W. Jackson, Enseñanzas implícitas

Philip W. Jackson, Práctica de la enseñanza

Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen, La vida moral en la escuela

Edith Litwin, comp., La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa

Nona Lyons, comp., El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente

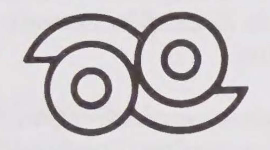
Hunter McEwan y Kieran Egan, comps., La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación

Gavriel Salomon, Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas

Seymour B. Sarason, La enseñanza como arte de representación

Selma Wassermann, El estudio de casos como método de enseñanza

La vida moral en la escuela



Sobre los autores

Philip W. Jackson es profesor de Servicio Distinguido de la cátedra David Lee Shillinglaw de Educación y Psicología, y miembro del Comité de Ideas y Métodos de la Universidad de Chicago.

Robert E. Boostrom es profesor auxiliar de Educación en el Departamento de Educación Docente de la Universidad de Southern Indiana.

David T. Hansen es profesor adjunto de Curriculum y Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Illinois, Chicago.

La vida moral en la escuela

Philip W. Jackson
Robert E. Boostrom
David T. Hansen

Amorrortu editores
Buenos Aires - Madrid

Colección *Agenda educativa.* Directora: Edith Litwin
The Moral Life of Schools, Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen

Traducción, Gloria Vitale

Amorrortu editores España SL
C/Velázquez, 117 - 6ª izqda. - 28006 Madrid - España

Queda hecho el depósito que previene la ley n° 11.723
Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 950-518-828-5
ISBN 0-7879-4066-6, San Francisco, California, edición original

370.1 JAC
Jackson, Philip W.
La vida moral en la escuela / Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen. - 1a ed. - Buenos Aires : Amorrortu, 2003.
336 p. ; 23x13 cm. - (Agenda educativa)

Traducción de: Gloria Vitale

ISBN 950-518-828-5

I. Boostrom, Robert E. II. Hansen, David T. III. Título - 1. Educación

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en junio de 2003.

Tirada de esta edición: 2.000 ejemplares.

A los dieciocho docentes que participaron en el Proyecto Vida Moral:

Al recibirnos en sus aulas y hablarnos con sinceridad sobre su propia experiencia docente, ustedes nos posibilitaron aprender mucho más sobre la vida moral en la escuela de lo que podríamos haber previsto.

Indice general

Agradecimientos

El proyecto de investigación que sirve de base a este libro fue generosamente patrocinado por la Spencer Foundation, cuyo difunto presidente, Lawrence A. Cremin, también aportó su aliento personal y su cálido apoyo. Agradecemos a la Fundación por su respaldo y guardamos un preciado recuerdo del entusiasmo del presidente Cremin con nuestro proyecto. Confiamos en que habría aprobado este resultado de su fe en nuestra empresa.

Gran parte de nuestra actividad de escritura y consulta tuvo lugar en el Benton Center for Curriculum and Instruction, que forma parte del Departamento de Educación de la Universidad de Chicago. Agradecemos la cesión de esas instalaciones y estamos especialmente en deuda con Diane Bowers, asistente administrativa del Centro, quien nos ayudó en más aspectos de los que podríamos enumerar. Desde el manejo de nuestro presupuesto hasta la transmisión de mensajes telefónicos y la elaboración de manuscritos, siempre estuvo a nuestra disposición cuando la necesitamos y se mostró más que dispuesta a colaborar.

Queremos expresar nuestra especial gratitud a los docentes y directivos que, al darnos acceso a sus escuelas y aulas, nos permitieron tener algo que decir. Si bien un acuerdo previo nos impide identificarlos por sus verdaderos nombres (los que aparecen son seudónimos), reconocemos aquí que fueron indispensables para hacer posible este libro. Los docentes, en particular, deben ser los destinatarios de nuestro más profundo agradecimiento. Aunque al principio casi no conocíamos a ninguno, todos se convirtieron pronto en nuestros amigos. A ellos dedicamos este libro.

También agradecemos el asesoramiento de nuestro revisor editorial, Lesley Iura, y los consejos críticos de dos correctores anónimos. Nuestro manuscrito mejoró mucho como resultado de sus sugerencias. Nos hacemos plenamente responsables de las imperfecciones que hayan subsistido.

Introducción

Destinatarios y propósito

Este libro está dirigido, sobre todo, a tres grupos de lectores: docentes y administradores escolares en ejercicio; personas que aspiran a ser docentes o administradores, y quienes enseñan o asesoran a docentes actuales y futuros. También esperamos que muchos investigadores de la educación, en especial quienes realizan hoy estudios naturalistas de las aulas o planean hacerlos, encuentren aquí una fructífera fuente de ideas. Los padres y los ciudadanos en general podrían hacer otro tanto, ya que en última instancia la pregunta sobre qué ocurre dentro de las escuelas y las aulas concierne verdaderamente a todos. En consecuencia, aunque suponemos que este libro interesará principalmente a los subgrupos de profesionales mencionados, invitamos a su lectura a todos aquellos que se preocupan por nuestras escuelas.

Como implica su título, nuestro libro trata sobre los aspectos morales que inciden en la labor de la escuela, un tema de gran interés en estos días. Sin embargo, nuestro enfoque difiere marcadamente del habitual en casi todos los demás trabajos sobre el tema: no nos concentramos en las maneras *específicas* de remediar la situación actual. Tenemos muy poco que decir acerca de la *educación* moral, por ejemplo, salvo señalar su fuerte presencia en las escuelas que visitamos. Tampoco abordamos la cuestión de cómo estructurar las actividades normales del aula con el fin de aumentar la probabilidad de que obtengan *resultados* morales positivos. De hecho, ignoramos en gran medida los resultados *per se*, al igual que los métodos concretos por los que podrían alcanzarse.

Proponemos, en cambio, *una manera generalizada de observar y considerar lo que sucede en las aulas*, para desta-

car la significación moral de gran parte de lo que allí tiene lugar. Esta perspectiva es importante porque el mundo de las aulas —y, por extensión, el mundo en general— se convierte en un lugar mucho más interesante y vital donde vivir y trabajar cuando comenzamos a advertir su complejidad moral, es decir, su pleno potencial para transmitir el sentido moral de todo lo que nos rodea. Sólo entonces nos damos cuenta de la limitada visión que implica considerar las escuelas como instituciones cuya única función consiste en dotar a los alumnos de los conocimientos y destrezas que necesitarán para salir adelante en el mundo. Por cierto, esta función es la principal razón por la que tenemos escuelas, pero la potencia formativa de estas instituciones se extiende mucho más allá de las metas del curriculum oficial.

Quienquiera que observe más de cerca lo que sucede en las aulas notará de inmediato que nuestras escuelas hacen mucho más que transmitir el conocimiento necesario a los alumnos que a ellas asisten (u omiten hacerlo, como puede pasar). También influyen sobre el modo como esos alumnos se ven a sí mismos y ven a los demás. Afectan su forma de valorar y buscar el aprendizaje, y sientan las bases de hábitos permanentes de pensamiento. Moldean la opinión y desarrollan el gusto, ayudando a crear aficiones y aversiones. Contribuyen a la formación del carácter y, en algunos casos, pueden ser incluso un elemento corruptor. Las escuelas, en su conjunto, hacen todo esto y aun más por y para los alumnos a quienes reciben. Además, y he aquí lo importante, hacen gran parte de eso sin la plena conciencia ni la entrega meditada de quienes están a su cargo.

La perspectiva que expondremos en este libro puede ayudar a mejorar ese estado de cosas, para lo cual se propone aumentar la sensibilidad de los profesionales, e indirectamente de todos los demás, con respecto a los innumerables hechos y aspectos de consecuencias morales que tal vez hoy pasen por alto dentro de sus escuelas y aulas. Nuestra perspectiva también podría hacerles tomar mayor conciencia de las implicaciones morales de su manera habitual de responder a los alumnos y a las exigencias globales de su trabajo. Para algunos lectores, esto será quizás una nueva manera de observar y pensar; para otros, no. En el caso de los primeros, no necesitamos decirles nada más acerca de por qué vale la pena adoptar este punto de vista. A quienes

ya consideran de esta manera a las escuelas y aulas, les señalaríamos el valor y la satisfacción de ver confirmados o refirmados sus criterios habituales. Esos beneficios resultaron ser una de las cosas más importantes que descubrimos —o redescubrimos— en el curso de nuestro trabajo.

Queremos decir unas palabras sobre la forma y el estilo de las páginas que siguen. Como nos dirigimos sobre todo a un público cuyos miembros están en condiciones de llevar a la práctica las ideas subyacentes en este libro, ya sea directamente en las escuelas y las aulas o bien en los programas de capacitación docente, hemos tratado de presentarlas de un modo que facilite su adopción y aplicación. Uno de nuestros principales medios de hacerlo consistió en recrear en el texto los mismos procesos reflexivos que el libro, en su conjunto, trata de promover en sus lectores. Así, tanto la Segunda como la Tercera parte, en las que brindamos ejemplos de nuestro modo de ver y pensar, contienen no sólo una cantidad de materiales de observación, sino también nuestras cavilaciones sobre lo observado. Esperamos que los lectores lleguen a reflexionar en forma similar sobre lo que sucede en sus propias aulas y sobre las descripciones de la vida en el aula hechas por otras personas.

Otra vía por la que hemos tratado de tomar en cuenta a nuestros lectores es ofrecerles sugerencias para nuevas lecturas. Estas aparecen al final del libro, en la forma de un *post scriptum*. Para ordenar estas sugerencias, partimos de los principales temas examinados dentro del libro mismo. Luego agregamos uno o dos más de pertinencia tangencial, para cubrir la posibilidad de que los intereses de algunos lectores se orienten en esas direcciones. Para cada uno de estos temas, enumeramos varios textos a los cuales puedan recurrir los lectores en busca de mayores conocimientos. También incluimos comentarios sobre cada texto o conjunto de obras de un mismo autor, a fin de proporcionar un poco más de información sobre ellos de la que suministran sus títulos por sí solos. Desde luego, no pretendemos que esas listas y nuestros comentarios sean definitivos, ni mucho menos. Los ofrecemos en respuesta a la pregunta imaginada: ¿adónde podríamos ir desde aquí? Cada subconjunto de referencias sirve sólo para sugerir una ayuda adicional.

Antecedentes del estudio

Las ideas expuestas en este libro y las escenas y acontecimientos utilizados para darles vida provienen de un estudio llamado Proyecto Vida Moral en la Escuela, que dio su título al libro. Como este estudio fue la fuente de todas las observaciones en las aulas y los comentarios de los docentes que presentamos a continuación, nos parece conveniente hacer una breve reseña de su propósito y diseño. Otros detalles adicionales irán surgiendo a lo largo del libro.

El Proyecto Vida Moral, como lo llamaron sus participantes, tenía el objetivo de investigar cómo las consideraciones morales impregnan la vida cotidiana de las escuelas y las aulas. El estudio se extendió dos años y medio, entre enero de 1988 y junio de 1990; durante ese tiempo, nosotros tres constituimos el equipo de investigación. El proyecto comprendió observaciones extensivas en dieciocho aulas, correspondientes a dos escuelas públicas, dos independientes y dos religiosas (una primaria y una secundaria de cada tipo), ubicadas en el Medio Oeste. También incluyó conversaciones y discusiones periódicas con los docentes a cargo de esas aulas. Los nueve maestros primarios pertenecían a distintos grados en las escuelas participantes; cada grado tenía al menos un representante. Entre los nueve docentes secundarios había profesores de lengua, ciencias, matemática, estudios sociales, educación física, religión y educación especial. Diez de los docentes eran mujeres, y ocho, hombres. Cuatro eran afroamericanos, y los restantes, blancos. Todos, excepto dos, habían ejercido la docencia durante al menos una década. Seis tenían veinte o más años de experiencia en la enseñanza.

Las observaciones de las aulas comenzaron muy poco después de iniciarse el proyecto y continuaron hasta que finalizó. Cada aula fue visitada docenas de veces durante los dos años y medio. Las visitas por lo general cubrían la mayor parte de una mañana o una tarde, aunque algunas sólo eran de una hora y otras duraban todo el día. Además de visitar las aulas, periódicamente asistíamos a acontecimientos especiales en cada una de las escuelas, como asambleas, viajes de estudio, encuentros con fines de motivación, fiestas de fin de curso, reuniones de padres y competencias de atletismo. También pasamos bastante tiempo recorriendo

los pasillos y patios de cada institución. Nuestras visitas no se realizaban en horarios prefijados y por lo general no se anunciaban de antemano.

Las conversaciones con los docentes tenían lugar en condiciones tanto formales como informales. A menudo charlábamos de manera informal con ellos antes o inmediatamente después de visitar sus aulas. También teníamos charlas grupales espontáneas en fiestas u otras reuniones sociales. En condiciones más formales, cada uno de nosotros entrevistó por separado a cada docente. Además, durante el año lectivo celebramos reuniones quincenales consistentes en una cena seguida por un seminario con todo el grupo. Estos intercambios formales e informales nos permitían enriquecer enormemente nuestra comprensión de lo que habíamos observado.

Decidimos el nombre del proyecto, La Vida Moral en la Escuela, mucho antes de tener una idea firme de lo que habríamos de examinar cuando comenzara nuestro trabajo, e incluso del significado posible de términos como *moral* y *vida moral* aplicados a lo que ocurre en la escuela. Nos propusimos confesar nuestra ignorancia a este respecto mientras reclutábamos docentes voluntarios, por lo que dijimos a todo el que expresaba interés en unirse a nosotros que no partíamos de ninguna definición formal de la moralidad, más allá de la idea de sentido común de que *moral* se refiere, normalmente, a una conducta humana deseable y a las cualidades personales, como la virtud o la fuerza de carácter que la posibilitan. (Muchos de los docentes con quienes hablamos nos pidieron definiciones de esos términos clave casi antes de que tuviéramos ocasión de plantear nuestra renuncia a ellas.) Por lo general, sin embargo, sosteníamos nuestra firme creencia en el rol de la escuela en la educación moral. Decíamos entonces —y a la luz de lo que hemos descubierto en nuestro estudio, lo reiteramos ahora aún con mayor convicción— que, a nuestro juicio, la mayoría de nuestras escuelas y la mayoría de los docentes dentro de ellas hacen un significativo aporte al bienestar moral de los alumnos. Consideramos además, sin embargo —y esta también era nuestra opinión desde el principio—, que los docentes y administradores escolares no siempre tienen cabal conciencia de la potencialidad moral de sus actos.

Nuestra conjetura de que los docentes y administradores escolares sólo son parcialmente conscientes de su contribución a la formación moral de sus alumnos nos llevaba a suponer que había mucho por aprender acerca de la influencia moral ejercida por la escuela y los docentes sobre los estudiantes. Esa noción previa ayuda a explicar, por lo pronto, por qué emprendimos el Proyecto Vida Moral. También da cuenta de otra de las conjeturas que hacíamos: si los educadores supieran más acerca de lo que ya hacen en este sentido, serían capaces de hacerlo con más eficacia o, al menos, con mayor conciencia. Cualquiera de ambas cosas representaría una mejora respecto de la práctica actual.

¿De dónde sacamos la idea de que las escuelas y los docentes tienen ya una mayor influencia moral de la que en general creen tener? Esta idea surgió de la más común de las fuentes: una combinación de sentido común y experiencia personal. Sabíamos, para empezar, que nuestras escuelas suscriben tácitamente a la política general de actuar en función de lo más ventajoso para sus alumnos. Esta política implícita conlleva automáticamente una preocupación por el bienestar moral de esos alumnos. Tal preocupación se pone de manifiesto en los esfuerzos de la escuela por sanear o depurar la institución en términos morales, impidiendo la entrada de intrusos indeseables, como traficantes de drogas o vagabundos, y tratando de erradicar a los postulantes a cargos docentes que tengan antecedentes delictivos o parezcan, por alguna causa, proclives a ejercer una «mala influencia» sobre los jóvenes. En la medida en que esos esfuerzos tienen éxito, los adultos presentes en nuestras escuelas son personas fundamentalmente buenas decididas a servir del mejor modo posible a los alumnos. Siendo así, cabría esperar que parte de su bondad se contagiara, o al menos se manifestara, sin su intención expresa de que eso sucediera y, por lo tanto, sin que tuviesen conciencia de ello. Extendimos este razonamiento para abarcar a toda la escuela. Supusimos que la estructura de una escuela podía tener premisas morales incorporadas sin intención consciente, así como una casa o una fábrica pueden reflejar una actitud considerada (o desconsiderada) hacia sus ocupantes aunque su constructor o arquitecto no lo haya planeado conscientemente de ese modo. Lo mismo se aplica al funcionamiento de una escuela. Las formas de conducción diaria que la ca-

racterizan podrían reflejar creencias morales de una manera no deliberada, tal como puede ocurrir con las rutinas de una empresa o un organismo público.

Llegados a este punto, intuimos algunas reservas de parte de algunos de nuestros lectores. Hasta ahora nos hemos limitado a hablar del potencial de las escuelas para hacer el bien y tener una influencia moral positiva en los alumnos. Pero es evidente, para la mayoría de nosotros, que las escuelas y los docentes también pueden ocasionar un daño moral a quienes tienen a su cargo. Sin duda, existen escuelas y aulas en las que ese perjuicio se comete efectivamente. ¿Por qué no hemos mencionado todavía esa posibilidad? Además, ¿estaban incluidos esos efectos perjudiciales entre las cosas que buscábamos?

La respuesta inmediata a estas preguntas es que hasta ahora omitimos hablar de los posibles efectos negativos, principalmente porque no eran parte del objetivo central de nuestra investigación. Nuestro interés fundamental era y es comprender el potencial de la escuela como fuerza moral positiva. Reconocíamos que algunos docentes, y tal vez hasta algunas escuelas enteras, podían hacer más mal que bien a sus alumnos, pero tratamos de evitar encontrarnos ante esas situaciones desdichadas (y esperamos que infrecuentes) eligiendo trabajar sólo en escuelas y con docentes que tuvieran la reputación de hacer bien las cosas. Como es lógico, estábamos preparados para presenciar, incluso en esas escuelas y con esos docentes, incidentes que revelaran deficiencias morales de uno u otro tipo. En la Segunda y la Tercera partes de este libro examinaremos algunas de las deficiencias que observamos. Pero no buscábamos específicamente esos fenómenos.

Debido, en parte, al carácter exploratorio del Proyecto Vida Moral, y también porque esperábamos entablar relaciones de afinidad con los docentes participantes, eludimos muchas, si no la mayoría, de las cualidades características de las investigaciones empíricas. No partimos de hipótesis formales ni orientamos nuestro trabajo de acuerdo con un marco teórico. Y no terminamos con conclusiones, al menos no en el sentido habitual de llegar a una serie de proposiciones cuya verdad es corroborada mediante pruebas de relevancia estadística. También evitamos hacer uso de muchos de los términos que suelen emplear los investigadores. De

este modo, no nos referimos a los docentes participantes como «sujetos», ni hablamos de nuestras notas de observación como «datos», y ni siquiera como «protocolos». Durante todo el transcurso del proyecto y en esta presentación final de nuestro trabajo tratamos, en cambio, de mantener nuestro lenguaje lo más informal y cercano al habla común que nos fue posible.

Esta informalidad se extendió al modo de observar las aulas, así como al formato y la conducción de nuestras reuniones quincenales. No utilizamos cronogramas de observación ni procuramos sistematizar o regularizar de otra manera nuestras observaciones. No sólo acostumbrábamos llegar a las aulas sin anunciarnos, sino que por lo común lo hacíamos sin la intención de observar nada en particular. Nos centrábamos, por el contrario, en cualquier cosa que captara nuestra atención ese día. La misma informalidad imperaba en las conversaciones quincenales y las entrevistas con los docentes. Las reuniones quincenales no tenían un orden del día preestablecido y en las entrevistas no empleábamos una lista de preguntas para buscar las respuestas. Antes bien, el tema de cada conversación era establecido por todo el grupo y variaba de una semana a la siguiente, al igual que su coordinador. Permitíamos que las entrevistas se orientaran hacia donde los interlocutores quisieran llevarlas. Nuestra gradual valoración de las ventajas de esta forma de trabajar, sobre todo en lo concerniente a observar la variedad de lo que sucede en las aulas, constituye uno de los principales resultados de nuestro trabajo.

La vida moral en el aula y la escuela

Volviendo a nuestra decisión de utilizar el nombre del proyecto como título de este libro, debemos agregar una breve explicación. Desde el punto de vista de sus contenidos, el volumen podría haberse llamado *La vida moral en el aula*, en lugar de *La vida moral en la escuela*, ya que casi todas las observaciones que recogimos se hicieron en aulas y todas las personas cuyas experiencias y comentarios presentamos eran docentes de aulas. Sin duda, este libro trata

mucho más de las aulas que de las escuelas. ¿Por qué, entonces, mantener la palabra *escuela* en su título?

Lo hicimos, en parte, como un homenaje al Proyecto Vida Moral en la Escuela y a todos los que nos ayudaron a concretarlo. Sin él y sin ellos, no habría ningún libro. Pero hubo otra razón más poderosa para conservar la palabra *escuela* en el título del libro. Lo hicimos, principalmente, porque todo lo que tenemos que decir es tan aplicable a las escuelas en general como a las aulas, aunque estas últimas hayan sido el sitio real de la mayoría de nuestras observaciones. Cada detalle de la vida escolar —desde el interior de la oficina del director hasta el funcionamiento del comedor de la escuela; desde las políticas educativas que rigen la asignación de calificaciones hasta las reglas sobre cómo deben transitar los alumnos por los pasillos— puede examinarse con el fin de detectar su significación moral. Por lo tanto, el término *escuela* proclama la validez general de la perspectiva que procuramos desarrollar en nuestro libro.

Las aulas, desde luego, son el corazón de toda escuela. Allí es donde está la acción, como reza el dicho, y por eso concentramos casi todas nuestras observaciones en lo que ocurre dentro de ellas. Pero los ámbitos institucionales más amplios que albergan a las aulas —en general, las escuelas— no deben ignorarse como fuentes de influencia moral. También ellos pueden tener un fuerte efecto en sus ocupantes. Por este motivo reiteramos nuestra invitación a administradores escolares y otros miembros del personal educativo, desde directores de establecimientos hasta inspectores estaduales, a unirse a sus colegas docentes en la tarea de cultivar una mayor sensibilidad a la significación moral de todo su entorno. Las aulas, según descubrimos, son el lugar perfecto para empezar. Están tan colmadas de personas, objetos y acontecimientos, que lleva muy poco tiempo presenciar algo —un fragmento de diálogo, una acción del docente, un rasgo del contexto material— que resulte llamativamente relevante en un sentido moral.

La transición entre esa primera observación en bruto de lo que sucede y el discernimiento de algunas de las manifestaciones más sutiles de los aspectos morales en las aulas y las escuelas es, más que nada, una cuestión de práctica y paciencia. Por supuesto, también debemos reflexionar constantemente sobre lo que hemos presenciado. Y es útil tener

a alguien con quien hablar durante el proceso, sobre todo si esa persona comparte nuestras metas y puede agregar sus propias observaciones a las nuestras. Este libro ofrece ese tipo de compañía, al menos de manera sucedánea, a quien lo tome en sus manos y empiece a leerlo. No reemplaza, desde ya, el intercambio de ideas con colegas o compañeros de estudios en procura de una mayor comprensión, pero sí proporciona un punto de partida a los individuos y grupos que traten de conocer más a fondo las complejidades de la vida escolar. Una vez iniciada esa travesía de descubrimiento, no hay modo de saber dónde terminará. En un magnífico sentido, no termina nunca.

Chicago, Illinois
Julio de 1993

Philip W. Jackson
Robert E. Boostrom
David T. Hansen

Primera parte. En busca de la moral: una guía para el observador

Imaginen un trío de investigadores que se disponen a visitar una escuela o una serie de aulas de varias escuelas, con el expreso propósito de estudiar la significación moral de lo que sucede en ellas. ¿Por dónde podrían empezar? ¿Qué buscarían? Esa fue la situación en que nos encontramos al principio de nuestro trabajo. Antes de iniciar nuestras observaciones, nos habíamos declarado explícitamente interesados en todo lo que pudiera tener la más ínfima posibilidad de dejar algún tipo de marca moral en las personas presentes, que en su mayoría serían alumnos, desde luego, pero tal vez también docentes y administradores escolares, y hasta el observador casual. Esta nos pareció una declaración de propósitos razonablemente clara. También sirvió para mitigar por un tiempo los temores de los docentes que planeábamos visitar, pues a algunos les inquietaba la perspectiva de tenernos como visitantes regulares y todos querían saber qué buscaríamos en sus aulas. Pero, pese a su franqueza y su carácter incluyente, nuestro objetivo no nos ayudaba a anticipar lo que podríamos encontrar cuando estuviéramos en las aulas. Lo que es más importante: no nos daba ninguna pista sobre cómo buscar lo que nos interesaba ver. A falta de esos lineamientos, todo lo que pudo hacer cada uno de nosotros, al instalarse en el fondo del salón el primer día de las visitas a una de las dieciocho aulas participantes, fue tener a mano el cuaderno, empuñar el lápiz, mantener bien abiertos los ojos y los oídos, y confiar en que la suerte lo ayudara.

Lo que ocurrió al comienzo fue más o menos lo que cabía esperar dadas las circunstancias. Al principio registramos la presencia o ausencia de actividades con un contenido y un propósito explícitamente morales. Entre ellas se contaban «lecciones» morales de uno u otro tipo, a veces presentadas como una parte separada del curriculum, pero más a

menudo insertas dentro de un contexto más amplio; podía tratarse de una parte integral y recurrente de una de las materias regulares o de un hecho puntual que surgía de improviso e interrumpía el curso normal de la actividad del aula. Pero, en forma gradual, nuestra percepción del significado moral de lo que ocurría a nuestro alrededor se expandió hasta abarcar acontecimientos, acciones y hasta aspectos del entorno material que tenían una índole moral mucho menos visible que las lecciones explícitas que en un principio habían captado nuestra atención. Algunos de estos aspectos menos notorios de la intervención de las escuelas en asuntos morales se nos hicieron evidentes en pocos días, mientras que otros nos tomaron semanas y aun meses.

El hecho de que tardáramos mucho en tomar conciencia de todas las categorías de influencia moral que analizaremos en esta parte del libro revela las dificultades que enfrentamos como observadores. También da pie a una serie de interrogantes acerca de cómo opera realmente el proceso de desarrollo moral. ¿Debe ser consciente, por ejemplo? ¿Pueden los alumnos sufrir una influencia moral sin saber que les sucede algo semejante? De ser así, como es razonable suponer, ¿significa eso que su testimonio sobre tales cuestiones, dado que no pueden recordar qué sucedió ni cuándo, no cuenta en absoluto? ¿Y qué hay de los docentes? ¿Necesitan *ellos* tener conciencia de las posibles consecuencias morales de lo que hacen para que esas consecuencias se produzcan? También en este caso parece razonable suponer que no es necesario, así como no hace falta que los padres, los amigos o cualquier otra persona estén siempre conscientes de toda la influencia que ejercen sobre aquellos con quienes tratan a diario. Pero, dicho esto, no podemos sino cuestionar la conveniencia de ese estado de ignorancia, sobre todo en lo que concierne a los docentes. ¿No sería ventajoso que todos los educadores, cualesquiera que fuesen su tarea o su lugar de trabajo, adquirieran cada vez más conciencia de la potencialidad moral de sus acciones?

Estos interrogantes tienen evidente importancia para todo aquel que se interese en las consecuencias morales de la enseñanza. Nos ocuparemos de cada uno de ellos, y también de otras cuestiones afines, a su debido tiempo. Por el momento, sin embargo, dejaremos de lado esos y otros problemas para ajustarnos a lo que promete el título de esta

parte, que es una guía para el observador —una taxonomía, podría llamársela— de las categorías de la influencia moral dentro de las aulas tal como llegamos a percibirlas y entenderlas. En posteriores secciones retomaremos varias cuestiones que aquí mencionamos al pasar.

Por ahora, entonces, sólo debemos reiterar que parte de lo que consideramos moralmente significativo en las dieciocho aulas observadas se puso en evidencia desde el primer día de nuestras visitas o poco después, mientras que otros aspectos se manifestaron con mucho mayor lentitud. Nuestra presentación de las categorías reflejará esa diferencia. Comenzaremos por lo que nos llamó la atención en forma más inmediata y pasaremos luego a los temas e ideas que nos llevó más tiempo reconocer. Este plan también nos permitirá seguir la práctica habitual de empezar por lo que es más fácil de exponer y avanzar gradualmente hacia cuestiones bastante más difíciles de describir y explicar.

Todas esas distinciones son relativas, por supuesto, según comprobamos una y otra vez en el transcurso de nuestras observaciones. Algunas de las cosas que al principio creíamos muy sencillas de ver y describir se volvían cada vez más oscuras y complicadas cuanto más las examinábamos y discutíamos su significación. Otros fenómenos que tardamos más en advertir se hicieron progresivamente tan visibles que nos preguntábamos cómo pudimos haberlos pasado por alto antes. En resumidas cuentas, sin embargo, nuestra comprensión de casi todas las categorías que describiremos se fue enriqueciendo y profundizando a medida que se multiplicaban nuestras observaciones.

Educación moral

Por un buen tiempo pensamos en términos de un único conjunto de categorías ordenadas a lo largo de un *continuum*, desde las más visibles hasta las menos visibles. Pero luego empezamos a ver que en realidad teníamos dos conjuntos de categorías, que podían distinguirse de varias maneras. Las cinco categorías del primer conjunto comprenden actividades expresamente morales. Son intentos deliberados de promover la educación moral y alentar una conducta

moral. Las tres categorías del segundo conjunto se componen de actividades que *incorporan* la moral. Para reconocerla en ellas debemos ahondar más allá de la superficie de los hechos. Aunque las influencias del segundo tipo no se advierten de inmediato, hemos comprobado que afectan todos los aspectos de la vida en el aula, incluyendo los intentos de impartir enseñanzas morales directas. Por lo tanto, dedicaremos bastante más tiempo a analizar el segundo conjunto de categorías que el primero. Comenzaremos, empero, por la primera categoría.

Categoría I. La educación moral como una parte formal del curriculum

Pese a ser el aspecto más evidente a buscar, la educación moral formal como una parte recurrente e identificable del curriculum estaba casi ausente en las aulas que visitamos. Las excepciones obvias eran las dos escuelas católicas. En la escuela primaria católica se dedicaban veinte minutos por día a la enseñanza religiosa en cada grado. En el colegio secundario católico había un curso de religión obligatorio para todos los alumnos. No encontramos nada ni remotamente similar a esto en ninguna de las demás escuelas. No había cursos de educación cívica o de ética, ni sesiones de «esclarecimiento de los valores», ni grupos de discusión kohlbergianos ni ninguna otra forma de educación moral como entidad curricular separada en ninguno de los otros dos colegios secundarios.

La educación religiosa en ambas escuelas católicas tenía un contenido manifiestamente moral, aunque a menudo abordaba también temas litúrgicos, geográficos e históricos. Con frecuencia, la lección consistía en la lectura de una historia del Nuevo Testamento, seguida por una discusión de su significado moral, intercalada con información sobre su lugar histórico dentro de la tradición católica. Durante la discusión, se alentaba a los alumnos a considerar su propia experiencia y relacionarla con el mensaje moral del texto. En otras ocasiones, los docentes coordinaban debates de los alumnos sobre situaciones contemporáneas que requerían una decisión moral guiada por la doctrina católica. Por ejemplo, una lección de religión de una clase de quinto gra-

do se centró en la historia de Sally, una niña a quien los padres habían mandado a comprar alimentos. Sally tenía más dinero del necesario y se sintió tentada de guardarse lo que sobraba. «¿Qué reglas podrían ayudarla a tomar una decisión?», preguntó el maestro a sus alumnos (esperando, al parecer, que mencionaran los mandamientos «Honrarás a tu padre y a tu madre» y «No robarás»). En algunas de las clases, las lecciones se acompañaban con ejercicios del libro de texto y tareas escritas.

Por lo que pudimos observar, no había nada inusual en estas clases de religión desde el punto de vista pedagógico. Se dictaban más o menos del mismo modo que las clases de otras materias. Los alumnos no parecían mostrar más entusiasmo o devoción que en cualquiera de las demás materias. El grado de compromiso de los docentes, de igual manera, no se diferenciaba del característico de otras clases.

Categoría II. La educación moral dentro del curriculum regular

En casi todas las aulas encontramos lecciones que tenían un tono decididamente moral pero eran parte del curriculum regular. Muchas se referían al carácter de personajes reales o legendarios (como los astronautas del *Challenger*, el doctor Martin Luther King Jr., Anna Karenina y la Charlotte de *Charlotte's Web*) o cuestiones relacionadas con la injusticia social (la esclavitud entre los griegos, el desplazamiento de los norteamericanos nativos por los colonizadores europeos, el problema de los «sin techo» en nuestra sociedad actual). Estas lecciones eran especialmente frecuentes en las clases de lengua y de estudios sociales en los tres colegios secundarios y en puntos curriculares equivalentes en las escuelas primarias.

En estas clases solía pedirse a los alumnos que contaran sus propias experiencias y aventuraran sus opiniones. También se los instaba a ponerse en la posición del personaje o el tipo de personaje y a imaginar cómo se sentirían o reaccionarían en similares circunstancias. Muchas veces, estas discusiones suscitaban diferencias de opinión y hasta marcadas discrepancias. A menudo cobraban tanta animación que el docente tenía dificultades para mantener el orden.

Si bien muchos tipos de juicios morales tenían un papel destacado en estas clases, rara vez parecía que el docente estuviera tratando de impartir una lección moral *per se*. En general, el objetivo expreso era tratar de entender un fenómeno social o un personaje de ficción, más que inculcar determinados hábitos o actitudes morales a los alumnos. Desde ya que casi siempre quedaba muy claro si las personas o actos comentados merecían admiración o repudio, por lo que en este sentido aparecían expuestos ante la clase como modelos morales o sus antítesis. Pero «la moral» de sus actos era presentada en forma más implícita que explícita a los alumnos. En suma, aunque estas lecciones estaban evidentemente destinadas a llamar la atención de los alumnos sobre determinadas cuestiones morales, como los actos heroicos o los problemas de injusticia social, por lo común carecían del marcado tono prescriptivo que caracterizaba a las lecciones de religión en las dos escuelas católicas.

Por ejemplo, para conmemorar el aniversario de Martin Luther King, el señor Jordan, docente de una escuela independiente, mostró a sus alumnos de segundo grado un programa de televisión sobre la infancia como esclavo de Booker T. Washington. Eligió a Washington y no a King porque este, a su juicio, no era una figura que los niños pudieran apreciar de inmediato. «King era sólo un adulto más», explicó, «y en realidad no hizo nada de interés para los niños de siete años. Daba discursos, era pastor, y ambas cosas son más bien aburridas para los chicos de esa edad». Con el programa sobre Booker T. Washington, razonó el maestro, los niños al menos se informarían acerca de las cuestiones sobre las que habló y por las que luchó Martin Luther King, y como el video se centraba en la vida de Washington cuando tenía casi la misma edad que ellos, conocerían a un personaje con quien podrían identificarse fácilmente.

Categoría III. Rituales y ceremonias

En todas las escuelas y aulas que visitamos, nos encontramos con rituales y ceremonias de carácter moral. Algunos abarcaban a toda la escuela, como las reuniones con fines de motivación, las graduaciones y las asambleas en las que intervenían oradores invitados para hablar, por ejem-

plo, contra la drogadicción. Otros tenían lugar dentro de los confines del aula. Entre estos últimos se contaban ceremonias de inicio de la jornada, como el padrenuestro o el juramento de lealtad, fiestas de cumpleaños de los alumnos, un servicio conmemorativo en homenaje a un alcalde recientemente fallecido y otros acontecimientos similares. En general, estas ceremonias no formaban parte de las actividades de enseñanza regulares, por lo que eran extracurriculares en un sentido formal, aunque se llevaban a cabo en horarios de clase.

Lo que nos hizo pensar que estas actividades tenían un carácter esencialmente moral era el estado de ánimo o la actitud que procuraban generar. Suscitaban sentimientos de orgullo, lealtad, inspiración, reverencia, devoción, arrepentimiento, prudencia, gratitud y dedicación. Estas actividades también convocaban a los alumnos a identificarse con causas, misiones sociales y entidades sociales y políticas cuyas metas y propósitos estaban fuera del marco de sus intereses individuales y sus inquietudes cotidianas. La ceremonia para poner en escena muchas de esas actividades (como el hecho de congregar a todo el alumnado en el salón de actos de la escuela o ponerse de pie en el aula, en vez de quedarse sentados), el acompañamiento musical (junto con directores de música, vocalistas, porristas, etc.) y la participación de visitantes especiales (como el director de la escuela, grupos de padres, oradores invitados u oficiales de policía) daban a estas ocasiones un carácter especial y aumentaban su eficacia como generadoras de estados de ánimo.

Las asambleas escolares mensuales celebradas en la escuela primaria pública que visitamos eran un ejemplo de estos tipos de actividades. Cada mes, un grado distinto era responsable del programa de la reunión. El programa de febrero se tituló «Paz, fraternidad y grandeza», y fue preparado en forma conjunta por las salas de quinto grado y las clases de educación especial de la escuela. Como era habitual, se encargaron de relatar cuentos, hacer dramatizaciones y presentar otras escenas relacionadas con el tema del mes. Una clase dramatizó «Grandes personajes», un trabajo en el que los niños representaron (y recitaron fragmentos de sus obras) a George Washington, Sojourner Truth, Frederick Douglass, Harriet Tubman, Abraham Lincoln,

Susan B. Anthony, Ralph Bunche y Mary Bethune. Otra clase presentó un drama mudo titulado «Amemos nuestro planeta». Frente a un gran globo de papel colocado en el centro del escenario, dos niños se trabaron en un combate cada vez más encarnizado. Primero se golpearon con guantes de boxeo, luego simularon dispararse tiros y después comenzaron a arrojarse grandes rocas de papel. Por último, se aproximaron el uno al otro con cohetes en las manos y se encontraron en el medio del escenario junto al globo, que de pronto cayó al suelo al mismo tiempo que una ominosa oscuridad invadía la escena. Los niños del público tenían que discernir por sí mismos el mensaje de esta pantomima y de la asamblea en su totalidad. La riqueza simbólica de este tipo de ceremonias (que presenciamos en todas las escuelas) hace innecesario cualquier otro comentario.

Categoría IV. Muestras visuales con contenido moral

En todas y cada una de las aulas y en las paredes de todas las escuelas vimos letreros, dibujos y carteles de todo tipo. Muchos de ellos exhortaban a los lectores a comportarse en forma moralmente correcta con respecto a una cuestión específica, como abstenerse de las drogas o de las relaciones sexuales prematrimoniales, o los alentaban a mantener o adoptar una actitud positiva frente a un desafío inminente, como sacar buenas notas o no abandonar los estudios. En la cartelera de un aula de uno de los colegios secundarios podía leerse: «¡Hola, egresados! Esperamos con impaciencia que llegue mayo de 1988. Pero, ¿correrán otra SUERTE unos pocos menos afortunados?». En algunos casos, el mensaje promovía determinada orientación hacia uno mismo, como por ejemplo: «En esta aula sé tú mismo, por favor», o «Siente orgullo por lo que haces». En otros, abogaba por la adopción de un punto de vista más global, como: «Paz en la Tierra» o «Unete a la familia humana».

En su mayoría, los mensajes presentados por estos medios eran concisos y directos. Pero a menudo podía verse un poema entero en un cartel, e incluso un ensayo cuyo contenido tenía el claro propósito de resultar inspirador o moralmente edificante. Muchos de estos textos contenían citas de personas famosas, pero otras veces el diseño de la muestra

había sido realizado y escrito en su totalidad por alumnos. En un aula, por ejemplo, había una cartelera en cuyo centro aparecían las palabras «Valores para 1989», en caracteres destacados. Alrededor de esta frase se habían pegado textos redactados por los alumnos sobre temas como la amistad, el amor, la honestidad y el empeño. En otra aula, una cartelera con el título «La belleza está en todas partes» contenía más de una docena de fotografías en color de la naturaleza, cada una de ellas del tamaño de una tapa de revista.

Algunas de estas muestras se cambiaban en forma periódica; otras se mantenían en su lugar durante todo el ciclo lectivo y a veces mucho más tiempo. Por regla general, los carteles y letreros de las aulas primarias se cambiaban con más frecuencia que los del colegio secundario. Además, las primeras eran lugares mucho más coloridos y decorativos que los segundos, una diferencia que no sorprenderá a nadie que haya visitado ambos tipos de escuelas. Abundaremos en esto más adelante, en esta misma Primera parte. Algunos de los letreros y decoraciones estaban hechos a mano por docentes, alumnos o ambos, y otros eran de fabricación comercial. En muchos carteles se veían conocidos personajes de tiras cómicas que daban consejos morales a un público de edad escolar (por ejemplo, Snoopy decía: «¡No seas tonto, quédate en la escuela!»), como también fotos de deportistas famosos con similares consejos (el jugador de fútbol americano Walter Payton aparecía leyendo un libro y diciendo: «La lectura es una parte importante de mi vida»).

En nuestras charlas empezamos a considerar que estos letreros y consignas constituían una especie de «moralidad de calcomanía para automóvil», cuyas frases concisas y diseños llamativos parecían destinados al consumo rápido del transeúnte, más que a motivar reflexiones y comentarios. Desde luego que no todas las muestras eran de ese carácter, como ya hemos mencionado, pero había las suficientes para que la caracterización resultara apropiada. La impresión de que las muestras estaban diseñadas para llamar la atención y ser reconocidas de inmediato, más que para un examen detenido, quedó confirmada por el hecho de que rara vez vimos que dieran lugar a comentarios entre el docente y la clase. Es posible, desde luego, que suscitaran muchos debates mientras nosotros estábamos ausentes, pero la frecuencia de nuestras visitas lo hacía improbable.

Categoría V. Manifestación espontánea de comentarios morales en la actividad en curso

De vez en cuando, los docentes de cada aula introducían temas morales que no tenían casi nada que ver con la lección o la actividad en curso. En ocasiones, esta introducción era motivada por una transgresión de la conducta moral tan notoria que no podía pasarse por alto, como por ejemplo el robo de pertenencias ajenas o un acto de crueldad o de falta de ética deportiva en el patio de juegos. En estas situaciones dramáticas y a menudo perturbadoras, el docente por lo general interrumpía la actividad del momento y procedía a hablar del incidente con toda la clase, al tiempo que expresaba sus propios sentimientos de consternación, desconsuelo, decepción y pesar. En uno de estos numerosos casos, por ejemplo, una maestra de séptimo grado inició su clase comunicando que uno de los alumnos había sido suspendido por derramar ácido sobre las pertenencias de otro. La docente dedicó buena parte de la hora de clase a preguntar a los alumnos por qué esa conducta era incorrecta y peligrosa, y cómo podían trabajar juntos para evitar que se repitiera. Era notorio que el incidente la había perturbado y sus alumnos parecían igualmente inquietos.

No todos los acontecimientos que suscitaban este tipo de comentarios eran tan dramáticos; de hecho, la gran mayoría no lo era. En general, algún hecho muy corriente, pero con matices morales, motivaba al docente a hacer una digresión momentánea para proponer comentarios de tipo moral. Por ejemplo, en una clase de estudios sociales un docente respondió a una pregunta «graciosa» de un alumno diciéndole: «Robert, ¿tienes algo que aportar a la discusión o sólo tratas de hacerte ver?». Estas interrupciones y digresiones puntuales ocurrieron infinidad de veces durante nuestras visitas. Casi nunca transcurría una clase sin que hubiera alguna.

Los ejemplos que hemos utilizado hasta ahora para ilustrar esta categoría pueden dar la impresión de que los docentes rompían los límites de sus planificaciones y se lanzaban a hacer comentarios morales con el único fin de dar respuesta a un comportamiento incorrecto. No era así. Muchas veces, las digresiones de los docentes respondían a una conducta ejemplar y tenían una intención elogiosa y no con-

denatoria, como por ejemplo: «Chicos, préstenme un minuto de atención. ¿Notaron con cuánto esmero Marsha y Sarah están preparando la exposición para los visitantes de esta noche? Bien hecho, chicas». Este tipo de cosas ocurría en innumerables ocasiones. De hecho, algunos docentes estaban tan habituados a intercalar alabanzas y palabras de aliento en sus comentarios, que la continuidad de la clase no se interrumpía y las observaciones parecían formar parte de la lección; por ejemplo: «¡Buena pregunta, Samantha! Se ve que estás prestando atención. Ahora bien: si el área limitada por *X* es el triple de la circunferencia. . .».

Estos ejemplos positivos dan pie a otro interrogante. Su brevedad y ubicuidad nos hacen preguntarnos si todas las alabanzas o reprensiones de los docentes, por fugaces o aparentemente triviales que sean, deben considerarse como una forma de comentario moral incluido dentro de los límites de la presente categoría. Creemos que sí, porque todos los juicios sobre la conducta de una persona son, en definitiva, morales, en el sentido de que se basan en una concepción del deber ser. Implican un estándar de virtud o su contrario, con respecto al cual se ha efectuado una comparación. Los docentes transmiten estos juicios comparativos con palabras y hechos, en términos que no dejan ninguna duda acerca de la corrección o incorrección de lo que ha hecho el alumno. Y a menudo los comunican en público, lo que suele aumentar la fuerza de la incomodidad o la sensación de orgullo y deleite de la persona juzgada. Además, habitualmente los docentes agregan al juicio mismo una clara indicación de sus sentimientos personales acerca de la cuestión; por ejemplo, un docente podría encarar a toda la clase y decir: «Estoy muy desilusionado contigo, Virgil. Me dijiste que ibas a esforzarte más para. . .». A nuestro entender, todas estas observaciones son una forma de comentario moral.

Práctica moral

Nuestro segundo conjunto de categorías de influencia moral constituye un cambio de perspectiva. El foco de atención se traslada de la educación moral directa a las prácticas del aula y las cualidades personales de los docentes que

—a veces sin intención— encarnan un punto de vista o una postura moral. Mientras que el primer conjunto incluía fenómenos relativamente fáciles de discernir para quienes están a la caza de factores morales en la escuela y el aula, las tres categorías siguientes son mucho menos obvias que las primeras cinco y descubrirlas podría requerir un considerable esfuerzo de parte del observador. Al menos así nos pasó a nosotros. También son las más importantes, a nuestro juicio, en lo que respecta a su posible efecto moral sobre los alumnos. Nos ayudan a ver de qué modo la moral podría «contagiarse, no enseñarse», como dice el antiguo refrán. También revelan que el agente de ese contagio puede ser no sólo el docente, sino el ámbito mismo del aula.

Categoría VI. Normas y regulaciones del aula

Toda aula constituye una pequeña sociedad inserta en una compleja red de entidades sociales cuyos sistemas superpuestos de leyes, costumbres y tradiciones comparte parcialmente y a veces aumenta o contradice. En muchas aulas, sobre todo en los grados inferiores, las normas y regulaciones consideradas esenciales para la conducta y el bienestar de sus integrantes se comunican a los presentes a principios del ciclo lectivo o poco después, y hasta pueden enumerarse en un cartel para que todos las vean. Estos pequeños sistemas regulatorios, que a veces funcionan, en cierto modo, como constituciones o códigos jurídicos en miniatura, suelen consistir en una serie de instrucciones sobre qué hacer y qué no hacer, cuyos contenidos van desde lo mojigato y vago («Ser buenos unos con otros») hasta lo terreno y concreto («No hablar durante los simulacros de incendio»). En algunas aulas, estas reglas se mantienen sin cambios año tras año y el docente se limita a anunciarlas a cada nuevo grupo de alumnos, con explicaciones o justificaciones o sin ellas. En otras aulas se renuevan al comienzo de cada ciclo, con mucha discusión y participación de los propios alumnos. Algunas reglas son bastante constantes de una clase a otra y de un grado al siguiente («Levanta la mano para pedir la palabra en clase»), y otras son más idiosincrásicas y se aplican sólo en un grado o aula («No alimentes al cobayo sin permiso»).

Desde la perspectiva de quien busca fuentes de influencia moral dentro de las aulas, las normas y regulaciones que allí imperan constituyen, a primera vista, un objeto obvio de observación y reflexión, porque están más cerca que ninguna otra cosa mencionada hasta ahora de ser un código moral explícito que todos los alumnos del aula deben obedecer. Aunque hay otras maneras de meterse en líos dentro de las aulas, ninguna es tan segura como transgredir los límites localmente definidos de sus deberes y responsabilidades. Como pronto descubre la mayoría del alumnado, quienes acatan las reglas son considerados buenos alumnos; quienes las desobedecen sufren el enojo de sus docentes y corren el riesgo, además, de que tanto estos como sus compañeros de clase los vean como alborotadores o algo peor.

Si bien muchas de esas normas pueden parecerle a veces arbitrarias y hasta peculiares al observador externo (como lo es para un norteamericano la costumbre inglesa de conducir por el lado izquierdo de la calle), acatarlas puede ser un asunto serio para los residentes locales, según revelaron una y otra vez nuestras observaciones. En una de las aulas primarias que visitamos, por ejemplo, se asignó a los alumnos la tarea de escribir una carta con consejos a un miembro imaginario de la clase del siguiente año. Casi sin excepción, las cartas resultantes contenían una lista de reglas que el recién llegado debía cumplir, como el mejor y más urgente consejo que se les ocurría ofrecer.

Pero, por simples y directas que suenen las reglas cuando se expresan con palabras («Presta atención en todo momento», «No pelees», «Levanta la mano cuando quieras hablar»), resultan muy complicadas cuando tratamos de entender su puesta en práctica. Esto se debe, en parte, a que no siempre parece, a primera vista, que se las haga cumplir con coherencia. Algunas veces, el docente pasa por alto la falta de atención, y otras no. A veces, las peleas son castigadas con rapidez y severidad, y en otras ocasiones sólo dan lugar a la orden de ponerles fin y a un ceño fruncido. Los alumnos que responden sin levantar la mano no siempre son reprendidos por hacerlo. En algunos casos hasta reciben elogios. Lo que se pone gradualmente en evidencia, sin embargo, es que muchas de estas aparentes incoherencias no implican, en realidad, la inobservancia de las normas, sino que reflejan un perfeccionamiento de estas que casi to-

dos los presentes comprenden claramente, excepto el observador. En otras palabras: tal como está expresada, la norma resulta una máxima general que tiene muchas excepciones.

Otro aspecto desconcertante de estos sistemas regulatorios pequeños pero de gran importancia local es el modo en que una misma regla, como «Presta atención» o «Levanta la mano antes de hablar», se resuelve de distinta manera en diferentes aulas, no sólo en los detalles de su aplicación y puesta en vigor, sino también en su aporte al clima moral del aula. En una de las aulas que observamos, «Presta atención» quería decir, en los hechos, «Obedece siempre a tu maestro». En otra aula, nos dimos cuenta progresivamente de que significaba «Sé respetuoso con tus compañeros de clase para poder ser un miembro productivo de la comunidad». En suma, descubrimos que las reglas son, a menudo, las manifestaciones superficiales de principios morales más generales que reflejan la visión del docente sobre su propio rol en el aula. Sin embargo, como observadores externos, estos y otros matices sólo nos resultaron evidentes después de mucho observar y reflexionar.

Categoría VII. La moralidad de la subestructura curricular

Para la mayoría de la gente, y tal vez hasta para muchos educadores experimentados, el curriculum es sólo la materia de la enseñanza. Consiste en lo que debe enseñarse o, visto al revés, lo que los alumnos deben aprender. Sin embargo, el *contenido* del curriculum, el material concreto incluido en los libros de texto o los exámenes, no lo es todo. Porque, además de tener un contenido, cada curriculum está estructurado de diversas maneras.

En el nivel más elemental, la estructura determina cómo se organiza y presenta el contenido curricular a los alumnos. Los principios de organización son numerosos y varían mucho de una materia a otra o de un grado a otro. En una asignatura, el material se ordena cronológicamente; en otra, narrativamente; en una tercera, por tema, y así de seguido. La visibilidad de esta estructura para quienes enseñan y aprenden también varía según la materia y el grado. En algunos casos, no sólo se hace ver a los alumnos que *hay*

una estructura, sino que se les exige su asimilación como un conocimiento. La estructura, en otras palabras, pasa a ser parte de la lección. Esto suele suceder en historia, por ejemplo, en la que el principio organizador es la cronología. En este caso, los alumnos no sólo deben aprender una serie de hechos, sino también ser capaces de ubicarlos dentro de un marco temporal que es más o menos igual al orden en el que se presentaron en clase. En matemática y otras asignaturas orientadas a la formación de habilidades, la característica más destacada es el ordenamiento del material según su nivel de dificultad. No es necesario hacer anuncios formales para dar a conocer a todos cómo se desarrolla la enseñanza en esas materias. Primero vienen los problemas fáciles y después los difíciles. Nada podría ser más evidente.

En otros casos, en cambio, los elementos estructurales del curriculum que determinan el orden en el cual se enseña el material son objeto de escasa atención durante las clases, por lo que pasan casi inadvertidos para los presentes, incluidos, al parecer, los propios docentes. Esto ocurre, sobre todo, en las aulas donde el docente se atiene estrictamente a los libros de texto y los cuadernos de ejercicios, y en las asignaturas cuyo material está ordenado por tema, como suele suceder en estudios sociales, por ejemplo. ¿Por qué el tema A viene antes que el tema B en esas materias? «Porque así está en el texto», es la probable respuesta del docente. No se trata, por supuesto, de que materias como estudios sociales y otras ordenadas por tema carezcan de estructura, sino que el principio de secuenciamiento de lo que va a aprenderse no deriva de manera evidente de la índole misma del material, como sucede en otros casos. Antes bien, el ordenamiento en secuencias es creación del autor de un libro de texto o de un diseñador de materiales pedagógicos, que pueden o no tomarse el trabajo de explicarlo a los usuarios del libro o los materiales.

Poco a poco, durante nuestras visitas a las aulas, empezamos a darnos cuenta de que la situación era mucho más complicada de lo que acabamos de describir. Aparte de una serie de principios organizadores como los que hemos mencionado, detectamos otros factores definitorios que permanecían ocultos gran parte del tiempo pero seguían actuando entre bambalinas y parecían ser cruciales para entender cabalmente lo que ocurría. Muchos de estos factores tam-

bién merecían considerarse estructurales, a nuestro entender, aunque no tenían ninguna relación con la forma ni con el contenido del curriculum *per se*. Lo que nos llevaba a verlos como estructurales era que parecían prestar una especie de ayuda a la actividad en curso, sosteniéndola a flote como un colchón de aire o algún tipo de cimiento subterráneo, tal vez un lecho de roca. De hecho, a menudo parecían estar tan por debajo de la superficie de lo que se hacía y hablaba en la clase, que terminamos por abandonar el término *estructural* en favor de *subestructural*.

Pero cualquiera de los dos términos nos servirá por ahora, mientras transmita la idea básica de que existen condiciones que contribuyen a sostener y facilitar cada sesión de enseñanza de cada materia del curriculum. Un aspecto curioso de estas condiciones, reiteramos, es que son casi invisibles la mayor parte del tiempo. Pocas veces los docentes o los alumnos las reconocen en forma explícita, salvo cuando están ausentes o cuando las cosas salen mal. En efecto, nos aventuramos a decir que están tan profundamente inmersas en la actividad cotidiana de numerosas aulas, que muchos docentes y alumnos nunca llegan a advertir su existencia. Otro aspecto —el rasgo que despertaba nuestro mayor interés— es su coloración moral. Cada una de estas condiciones es parte de una compleja red de obligaciones y responsabilidades, cuyos hilos se entretejen para formar una especie de sustrato moral de comprensión, sin la cual es imposible la enseñanza.

El método más útil que hasta ahora encontramos para tratar de entender estas condiciones facilitadoras es imaginarlas como elementos de una compleja amalgama de nociones, creencias, supuestos y presuposiciones compartidos, todos los cuales posibilitan a los participantes de una situación de enseñanza interactuar amistosamente y trabajar juntos, con la libertad necesaria para concentrarse en la tarea que tienen entre manos. Determinados elementos de la amalgama son específicos de la escuela y hasta de la materia y el aula. Otros son aplicables a un espectro mucho más amplio. De hecho, parecería que muchos son casi universales y operan en numerosas circunstancias sociales. Sin embargo, aun estas nociones y creencias ampliamente compartidas funcionan de diferente manera en las aulas que en otros ámbitos. Y lo hacen porque todas las formas de com-

prensión social están inevitablemente condicionadas o calificadas, por lo general en aspectos importantes, por los ámbitos en los que operan, razón por la que conviene estudiarlas en su contexto.

Para ilustrar tanto la esencia como la acción de estos elementos subestructurales, decidimos empezar por la generalizada expectativa de decir la verdad tal como opera en las aulas. La seleccionamos casi al azar. Otros ejemplos también hubieran servido, y veremos algunos de ellos en cuanto terminemos con el que elegimos para abrir la discusión.

En todo el mundo se espera que los docentes digan la verdad cuando hablan a sus alumnos, y que estos hagan lo mismo al hablar en clase. Esta expectativa de veracidad no es sólo una obligación moral que debe ser honrada por sí misma, aunque así suelen presentarla los docentes y padres a los jóvenes. La expectativa de que tanto los docentes como los alumnos digan la verdad es absolutamente esencial para llevar adelante la enseñanza. Para apreciar lo concluyente de esta afirmación, imaginen las consecuencias educativas de tener un docente que mintiera sobre los hechos históricos según él los entendiese, o que a sabiendas diera respuestas erróneas a las preguntas de los alumnos sobre ciencias, matemática o cualquier otra materia. Sin duda, esos actos motivarían el inmediato despido del responsable. Además, un docente que se comportara de esa extraña manera sería, sin duda, considerado moralmente perverso, cuando no malvado, por casi todo el mundo.

¿Y qué hay de los alumnos que dieran adrede respuestas falsas a las preguntas del docente? Se los trataría probablemente como enfermos o delincuentes. El docente no puede permitir esa conducta, porque las falsedades de los alumnos dificultan inevitablemente el proceso educativo. Si un docente no puede decir qué saben o no saben los alumnos, tampoco podrá planificar cómo proceder con ellos ni evaluar los resultados de las clases anteriores. La enseñanza sólo puede avanzar fluida y adecuadamente si todos los involucrados dicen la verdad o algo que se aproxime a ella.

La mayor parte del tiempo, sin embargo, los docentes y los alumnos sólo pueden *suponer* que la condición de la veracidad se cumple. Pues, ¿cómo podría cada parte saber que la otra siempre es veraz? Como es evidente, nunca pueden

tener una certeza absoluta. Por otro lado, el proceso de tratar de averiguar si unos u otros mienten en cualquier momento dado puede ser muy costoso, en varios sentidos. Primero, lleva mucho tiempo. Segundo, interrumpe el curso de la enseñanza. Tercero, y probablemente lo más importante, si no se maneja con habilidad podría causar un daño irreparable a la relación interpersonal de ambas partes. Por todas estas razones, docentes y alumnos, al igual que los participantes en la mayoría de las demás situaciones sociales, suelen esforzarse por crear y mantener un marco de confianza mutua dentro del cual pueda llevarse a cabo el trabajo del día, reduciendo así al mínimo las ocasiones de poner en duda esa confianza. Esta *presunción de veracidad* es uno de los elementos subestructurales contenidos en la amalgama total de nociones tácitas que se combinan para facilitar la educación y hacer posible su avance fluido.

Como dijimos, la presunción de veracidad opera en algún grado en la mayoría de las situaciones sociales. En unas pocas, como cuando un médico interroga a un paciente para confeccionar su historia clínica, la presunción gobierna toda la comunicación. En otros casos —cuando dos personas regatean, por ejemplo, o en ciertos juegos—, la presunción rige sólo una parte de lo que se dice. Un diplomático que representa a un país no presume la veracidad de todo lo que alega el representante de una nación hostil. Tampoco el comprador de un auto usado supone verdadero todo lo que el vendedor le dice sobre el auto. Pero los diplomáticos sí suponen que sus oponentes son veraces al decir que representan a la otra parte, y el comprador sí cree que el vendedor dice la verdad cuando afirma que representa a la empresa concesionaria de autos. De manera análoga, un jugador de póquer que presupusiera la veracidad de todo lo que le dicen sus contrincantes sobre las cartas que tienen en la mano interpretaría erróneamente el juego, pero sí debe partir de la base de que todos siguen las reglas para que la partida pueda jugarse.

Cuando se trata de la enseñanza, la presunción de veracidad asume un carácter especial que la distingue no sólo de otras situaciones sociales, sino también de otras circunstancias existentes dentro de los límites de las escuelas y las aulas. En las situaciones de enseñanza, la presunción de veracidad gira, principal y reconociblemente, en torno de cues-

tiones relativas al conocimiento y la ignorancia. La creencia de que la educación es posible implica el supuesto de que hay verdades que pueden transmitirse, y que el conocimiento es distinto de la ignorancia. Se espera que en estas circunstancias todos los presentes sean rigurosamente veraces acerca de lo que saben o no saben o, más en general, lo que entienden o no entienden. Podríamos referirnos a esta obligación como una exigencia de honestidad intelectual, distinguible de la honestidad en general. Esa expresión, sin embargo, suele reservarse para las expectativas que tenemos respecto de los académicos e intelectuales avanzados, mientras que el tipo de veracidad intelectual presuntamente existente en las aulas cuando se enseña es de una variedad mucho más humilde. En la práctica, por lo menos desde el punto de vista del docente, se reduce al supuesto de que los alumnos son veraces al responder a preguntas sobre el estado de su conocimiento, son honestos en cuanto a su comprensión de la materia y creen lo que dicen. Desde la perspectiva del alumno, el supuesto equivalente es que sus docentes conocen el tema del que hablan y no simulan tener conocimientos que no poseen.

En cada aula hay innumerables ocasiones, desde luego, en que la presunción de veracidad resulta insostenible porque los acontecimientos probaron que es falsa o hay fuertes razones para sospechar que lo es. En algunos casos, los docentes mismos debilitan la reciprocidad de la confianza en la verdad de lo que se dice. Sin embargo, al menos en las aulas que visitamos, la mayoría de las veces los responsables eran los alumnos.

Para los alumnos, el modo más corriente de vulnerar la presunción de veracidad consiste en hacer creer que tienen determinado conocimiento. Uno de los episodios más dramáticos a este respecto se da cuando los alumnos se copian, o se sospecha que lo hacen, en las pruebas escritas. De hecho, dentro del aula, el término *copiarse* se reserva casi en forma exclusiva para esa forma especial de deshonestidad. La carga que las pruebas escritas imponen a la presunción de veracidad es, en muchas aulas, un tema que merece ser tratado en detalle. Aquí sólo nos detendremos a mencionar algunas de sus formas y variantes más conocidas.

Entre los muchos aspectos de la trampa en las pruebas con que tarde o temprano se encuentra el observador atento

del aula, ninguno es más notorio que la variación de esta práctica de una materia a otra. Esto se debe, sobre todo, a que también las pruebas varían mucho según la materia, al igual que la respectiva forma de enseñanza. Estas diferencias ilustran ampliamente la interacción entre las cuestiones curriculares y morales. Tanto en matemática como en ortografía, por ejemplo, en que los cuestionarios y las pruebas son más habituales que en otras materias y las respuestas suelen ser lo bastante breves para poder leerlas con rapidez y desde lejos, o transmitirlas fácilmente de un lado al otro del aula, la tentación de copiarse, y por lo tanto su frecuencia o la sospecha de que sucede, son mucho mayores que en materias como lengua o estudios sociales, en las que prevalecen las respuestas más largas. En consecuencia, los docentes de matemática y ortografía vigilan más a los alumnos cuando toman pruebas (transmitiendo así una leve sensación de desconfianza) que los de otras asignaturas o que ellos mismos cuando supervisan pruebas de otras materias. Un profesor de matemática que observamos siempre hace que los alumnos cambien de lugar para eliminar la tentación de copiarse. Implementa esta redistribución hablando con especial formalidad y llamando a los alumnos por sus apellidos —«Señor Patterson, señor Robinson. . .»— mientras les indica dónde deben sentarse. Su formalidad confiere a la situación de examen un aire de seriedad que puede contribuir a que sus alumnos se abstengan de copiarse.

Además de estas diferencias relativas a las materias, el observador que pasa suficiente tiempo en varias aulas diferentes también advierte que algunos docentes son, simplemente, más propensos a tener sospechas que otros, por lo que vigilan más a los alumnos durante las pruebas escritas. En algunas aulas, advertencias como «Dedícate a tu trabajo» o «Mantén la vista en tu propia hoja» son mucho más frecuentes que en otras. Una maestra de los grados inferiores que visitamos tenía la costumbre de tratar de disimular sus sospechas mediante el humor, aunque esto no las hacía menos evidentes. Cuando supervisaba pruebas de ortografía o matemática, movía los ojos y decía cosas como «Creo que alguien de esta clase tiene la vista desviada» o «¡Dios mío, qué ojos tan penetrantes tienen algunos esta mañana!». Más allá de lo que estas actitudes revelan acerca de la preocupación del docente por la posibilidad de que los alumnos

se copien, también dicen mucho sobre la orientación global de la persona hacia su trabajo. En breve agregaremos algo más respecto de estas características generales.

Como ya señalamos, y estos ejemplos ayudan a confirmarlo, el término *copiarse* según se emplea en las aulas tiende a reservarse para los casos de deshonestidad durante alguna prueba o examen. Existen, además, muchas otras formas de deshonestidad que tienen lugar en el transcurso de la enseñanza. Por ejemplo, cuando un docente pregunta a toda la clase: «¿Quiénes hicieron la tarea?» o, como oímos en una clase de matemática: «¿Cuántos tuvieron la misma respuesta que Richard?», no hay ninguna certeza de que todos los alumnos que levantan o no la mano estén diciendo la verdad, como a veces se comprueba *a posteriori*. Pero la presunción de que cada alumno dice la verdad se pone de manifiesto cuando el docente mira las manos levantadas y hace algún comentario vago, como «¡Muy bien!» o «¿Tan pocos?», antes de proseguir con la lección.

Empero, las cosas pueden ser más complejas, como tan a menudo lo comprobamos en el curso de nuestras observaciones. Por ejemplo, un profesor secundario de lengua con quien trabajamos solía hacer que los alumnos respondieran a cuestionarios en clase para asegurarse de que habían leído los textos indicados. Pero no le gustaba tomar estas pruebas, según dijo. Le molestaba, en particular, el mensaje que transmitía a los alumnos al hacer que separaran sus pupitres antes de cada prueba. Para señalarles esa necesidad, les decía cosas como: «No es que *yo* no les tenga confianza: es *la sociedad* la que no confía, así que vayan acostumbrándose». Lo que no parecía entender era que la práctica de utilizar cuestionarios era en sí misma un signo de desconfianza, más allá de su preocupación por la posibilidad de que los alumnos se copiaran. Le preocupaba que lo hicieran, si bien desmentía sentir tal preocupación, y al mismo tiempo no confiaba en las seguridades que ellos pudieran darle sobre la realización de las lecturas asignadas (y de ahí la necesidad de hacerles responder a un cuestionario para verificarlo). Por lo tanto, la presunción de veracidad se ponía doblemente en tela de juicio a través de esta práctica.

De la presunción de que los alumnos dicen la verdad acerca de lo que saben o ignoran se desprende, como corolario, que también la dicen sobre lo que piensan y sienten. Es-

te supuesto concomitante tiene especial importancia en materias como lengua y estudios sociales, pues en ellas la formación de creencias y opiniones suele ser tan relevante como la adquisición de conocimientos *per se*. Así, cuando los docentes hacen preguntas que subrayan el juicio o la creencia personal, como «¿Cuántos de ustedes creen que Aquiles actuó como un héroe?», «¿Qué les pareció el poema?» o «¿Cómo se sentirían si estuvieran en la situación de Holden Caulfield?», su confianza en la veracidad de lo que se les responde no es distinta de cuando formulan preguntas como «¿Quién sabe *X*?».

Antes de pasar a otro elemento subestructural del curriculum, no podemos omitir un breve comentario acerca de una forma especial de simulación en la que al parecer suelen incurrir los docentes, aunque nosotros no vimos mucho de eso durante nuestras visitas. Nos referimos a la práctica de fingir interés y entusiasmo mientras se dicta clase, con el presunto fin de despertar una reacción similar en los alumnos. Los docentes que así se comportan transgreden, sin duda, las condiciones en que se basa la presunción de veracidad, por lo que parecerían jugar con el peligro, dado que dicha presunción es esencial para el avance fluido de la clase dictada. Sin embargo, la posibilidad de que esas transgresiones o cualquier otra forma de deshonestidad creen problemas depende por entero de si son o no percibidas como tales por la otra parte. La cuestión crucial es, en otras palabras, si los alumnos perciben que el docente finge cuando demuestra entusiasmo o expresa de algún otro modo sentimientos que en realidad no experimenta.

Una de las cosas que notamos cuando *nos* parecía que el docente no estaba tan sorprendido o entusiasmado como aparentaba fue que los alumnos no solían dar muestras de advertir el engaño. Por el contrario, se los veía muy complacidos con las exclamaciones del docente, aun cuando a nosotros nos parecieran exageradas. Esto se daba, sobre todo, en los grados inferiores, en los cuales esas reacciones de los docentes tienden a ser más habituales que en los grados superiores o el colegio secundario.

Un interrogante que suscitan estas observaciones es si esta forma de simulación no es natural y casi inevitable en las interacciones de adultos con niños de corta edad. En otras palabras, ¿es posible que un adulto converse con chi-

cos de siete u ocho años, por ejemplo, sin falsear en absoluto sus reacciones normales? Si no lo es, ¿debemos seguir interpretando esa conducta como una forma de falsedad? ¿No será más semejante al aire jovial que uno adopta en forma automática cuando alguien lo saluda con el habitual: «Buen día, ¿cómo estás?». Si nos preguntan cuántos adultos responden de este modo a los niños, no lo sabemos, pero sí notamos que algunos de los docentes observados parecían ser mucho más efusivos y aniñados que otros en su trato con los alumnos. Los primeros casi siempre nos daban la impresión de ser más falsos que los segundos. También podríamos agregar que esa manera de reaccionar no era privativa de los docentes de niños pequeños. Los profesores secundarios manifiestan de cuando en cuando un entusiasmo similar, o reaccionan de otra manera que suscitaría dudas razonables sobre su sinceridad en el adulto que los observa. Quizás estas actitudes sean la principal causa por la que a veces se sostiene que todo docente tiene algo de histrión.

Sin embargo, aunque esto sea cierto, todavía queda en pie nuestra observación de que algunos docentes se inclinan más que otros a comportarse de ese modo. No sabemos bien cómo interpretar este hecho, pero una posibilidad, que conecta el fenómeno con las cuestiones del curriculum, es que ciertas materias escolares ofrezcan más oportunidades que otras para el despliegue del histrionismo del docente. Es posible, por ejemplo, que matemática requiera que el docente parezca más serio que, digamos, lengua o estudios sociales. Asimismo, en algunas materias quizá resulte inapropiado que el docente sobreactúe. Por ejemplo, una maestra de una de las escuelas católicas profería a menudo amenazas hiperbólicas, como cuando advertía a los alumnos bulliciosos: «¿Quieren seguir vivos para pasar a cuarto grado?» o «Estoy a punto de ir a buscar la cinta adhesiva para taparles la boca». Pero nunca la escuchamos hablar así durante el período dedicado a orar. Otra explicación posible del desborde de entusiasmo y las reacciones exageradas, que vincula estas actitudes a las cuestiones pedagógicas, es que ciertos métodos de enseñanza, como la disertación, se prestan más que otros al histrionismo docente. Cuando coordinan discusiones grupales reducidas, por ejemplo, los docentes pueden sentirse tal vez menos inclinados a mostrarse teatrales que cuando están de pie frente a toda la clase. También puede ocurrir

que algunos disfruten con una actitud teatral, simplemente porque tienen talento para hacerlo. La materia, el formato didáctico y el talento dramático son factores que pueden contribuir a explicar el histrionismo en el aula.

Al ponderar los efectos de esa clase de conducta sobre la presunción de veracidad, no podemos sino preguntarnos si es correcto presuponer que las presentaciones mesuradas son más sinceras que las aparatosas. ¿Por qué deberíamos considerar que el desborde de sentimientos es más artificial o menos veraz que la sobriedad inflexible? La idea de que todos los episodios de enseñanza, por insulsos que sean, contienen un elemento de representación es un tema que volveremos a ver cuando consideremos la expresividad en la docencia. Por ahora, llegaremos a la conclusión de que la presunción de veracidad no tiene por qué resultar vulnerada por conductas que pueden parecer falsas a algunos observadores.

Pasemos ahora a un segundo elemento subestructural, que trataremos con mayor brevedad que el anterior. Este elemento es la presunción mutuamente compartida de que el material enseñado es importante y la actividad realizada es útil. Nos referiremos a esta expectativa dual como *presunción de utilidad*. Al igual que la presunción de veracidad, también ella es una de las condiciones que posibilitan la enseñanza. A la inversa, su ausencia prácticamente asegura que aparecerán fallas y dificultades educativas de uno u otro tipo; cuesta imaginar cómo podrían concretarse la enseñanza o el aprendizaje, al menos con cierta eficacia, si el docente o los alumnos carecieran por completo de la convicción de hacer algo útil. En efecto, es difícil suponer que cualquiera de ambas partes querría permanecer en la clase en esas condiciones.

¿Por qué es necesario *presuponer* la utilidad de lo que sucede en las aulas cuando el proceso educativo está en marcha? ¿Por qué esa condición no habría de ser lo bastante evidente para todos sin tener que presuponer nada en absoluto? En algunas materias —las llamadas habilidades básicas, por ejemplo—, la utilidad e importancia de lo que se enseña parece ser, en efecto, evidente para todo el mundo. Resulta extraño hablar de presumir la utilidad de la lectura o la aritmética como materias. Casi nadie dudaría de que para los alumnos primarios es útil aprender a leer o entender

los principios aritméticos básicos. Ni los niños mismos, cabe prever, abrigarían dudas al respecto. Pero hay muchas materias cuya utilidad dista de ser evidente. Historia y geometría podrían ser dos ejemplos para gran cantidad de alumnos. Los docentes pueden explicar los beneficios de estas asignaturas, y muchos así lo hacen. Pero si no se ofrece ninguna explicación, la utilidad de la materia debe suponerse.

Justificar la presencia de ciertas materias en el curriculum, de todos modos, es sólo una pequeña parte de la función que cumple la presunción de utilidad. Porque, aunque se conceda que una materia es útil, de esto no se sigue que las actividades propuestas en su nombre tengan igual utilidad. Los alumnos podrían reconocer el valor de la literatura pero no el de leer *Hamlet* o escribir una redacción en el examen trimestral.

Considérese, por ejemplo, el caso del alumno de segundo grado que preguntó a su atareada maestra por qué tenía que completar una planilla de matemática. El niño no cuestionaba la utilidad de la matemática, sino la de esta actividad concreta. La maestra le respondió: «Sólo hazlo». Esta réplica puede parecer poco beneficiosa, pero es probable que refleje una respuesta pragmática a las exigencias de la vida del aula, así como una constatación de la importancia de la presunción de utilidad. Si cada tarea tuviera que justificarse en detalle a cada alumno, no habría tiempo para ninguna actividad. La maestra pedía al niño que confiara en que la tarea sería útil. El resultado favorable de este pedido no radicaba en que el chico completara la planilla (cosa que podría hacer aun cuando la creyera una pérdida de tiempo), sino en que retomara la presunción de utilidad que los otros alumnos, con su trabajo, parecían aceptar. La pregunta de este niño de segundo grado ilustra la fragilidad de la presunción de utilidad. Reconocer que la utilidad es, a menudo, algo a lo que debe prestarse fe significa preguntarse si una actividad dada es o no realmente útil. Y una vez planteada esa pregunta, siempre es posible que no haya ninguna respuesta satisfactoria.

¿Qué tiene que ver esta presunción con los asuntos morales? ¿Por qué hablamos de ella en un libro como este? Lo hacemos debido a la idea tácita que la sustenta. La presunción de utilidad es moral porque se apoya en otra presun-

ción, aún más profundamente arraigada: la de que las escuelas y las aulas son lugares a los que uno acude a recibir ayuda, a aumentar sus conocimientos y habilidades. Las escuelas y las aulas están destinadas a ser ámbitos beneficiosos. Esto implica que las personas a cargo se interesan en el bienestar de quienes asisten a ellas y sólo les piden que hagan cosas que presuntamente los beneficiarán. Sin esa presunción subyacente, las escuelas parecerían prisiones, y como tales deben de comenzar a sentirlas quienes no tienen fe en las buenas intenciones de la institución. Por consiguiente, la presunción de utilidad es un reconocimiento tácito del carácter moral de la escuela.

¿Cómo observamos la presunción de utilidad en acción? ¿Qué buscamos? Uno de los mejores indicadores que encontramos —aunque muy rudimentario, hay que decirlo— es la calidad de la atención que tanto alumnos como docentes prestan a su trabajo, en especial cuando tienen entre manos una tarea ardua o pesada. Este indicador es rudimentario porque existen muchas razones para que los alumnos presten atención en clase, al margen de la presunción de que las actividades que se les asignan son en esencia útiles. Prestan atención porque la tarea es intrínsecamente interesante, porque el docente los vigila, o porque quieren causar una buena impresión al observador sentado en el fondo del salón. Casi nunca es sencillo diferenciar esos tipos de atención de los motivados por la presunción de utilidad. De hecho, a menudo es imposible hacerlo. Empero, si observamos con suficiente cuidado y regularidad, a veces podemos efectuar esas distinciones. La atención forzada, bajo la vigilancia del docente, suele acompañarse de miradas furtivas y numerosos signos de autoconciencia: ojos entrecerrados, ceños afectados y el gesto ocasional de rascarse la cabeza, supuestamente indicativo de una intensa concentración. La atención de quienes están intrínsecamente interesados se refleja en una forma muy distinta de expresión corporal, una absorción total que es casi inconfundible. Sus posturas no son deliberadas y a menudo parecen incómodas y hasta grotescas. Se retuercen mechones de pelo, se comen las uñas y mordisquean lápices. La atención respetuosa, el tipo de atención del que hablamos aquí, está en un punto intermedio. Carece de la intensidad de quien está intrínsecamente absorto, pero también de la artificiosidad sobreac-

tuada del alumno que se rasca la cabeza con la intención de impresionar al docente o al observador. Es la postura de la persona que tiene algo que hacer, de alguien que tal vez no entienda del todo las razones en que se funda su tarea, pero descuenta la sapiencia de quienes la asignan.

Cuando los alumnos preguntan al docente por qué hay que hacer algo, estamos ante la prueba más directa de que la presunción de utilidad ha caído en el olvido, al menos por el momento. En orden de importancia, los signos de aburrimiento y falta de atención son el siguiente grupo de indicadores. Pero, también en este caso, no hay ningún modo infalible de saber qué lleva a la mente de un alumno a desviarse de la tarea en cuestión o por qué el chico de la última fila no deja de mirar por la ventana. Preguntar directamente a ese alumno cuál es la causa de su distracción podría resultar informativo en ciertas circunstancias, pero, aun cuando eso sea posible o aconsejable —casi nunca lo fue para nosotros—, difícilmente quepa esperar que el alumno confirme sin empacho su incapacidad de aceptar la presunción de utilidad. Lo más probable es que se limite a contestar que la tarea o la actividad es aburrida o poco atractiva.

Esta última posibilidad nos conduce a una interesante pregunta respecto de la realidad psicológica (o el status óntico, como diría un filósofo) de las dos presunciones que hemos comentado. En esencia, la pregunta es esta: ¿Podemos afirmar que la mayor parte del tiempo los docentes y alumnos *presuponen activamente* que su contraparte es veraz en el curso de la enseñanza y que la tarea que realizan es fundamentalmente útil, o deberíamos limitarnos a decir que su conducta es coherente con esas presunciones? Hasta ahora, hemos hablado como si los participantes en una clase albergaran de modo consciente estas presunciones o algo muy semejante a ellas. Sin embargo, el hecho de que los alumnos, si se les preguntara, probablemente no emplearían esos términos para describir su propia actitud, nos indica que las presunciones operan en algo así como un nivel inconsciente, o que sólo se ajustan a los hechos observables, sin referirse necesariamente a nada que vaya más allá. Como ya lo hemos sugerido, tenemos la impresión de que muchos docentes y alumnos no advierten lo importantes que son estas presunciones como sostén de su vida cotidiana en el aula.

Su importancia desde el punto de vista moral reside en la posibilidad de que la vida y la actividad en esas condiciones, durante un período prolongado —varios años y hasta décadas—, comiencen a tener un efecto duradero en la idiosincrasia moral de los participantes. Esto implicaría que las presunciones de las que hemos hablado *se imprimen* efectivamente de algún modo, consciente o inconsciente, en la psique de los presentes, y no son sólo una manera conveniente de describir la apariencia de las cosas. ¿Es posible siquiera responder a la pregunta planteada? ¿Se trata de una cuestión empírica? ¿Alguien podría recoger alguna prueba que permitiera dilucidarla de una vez por todas?

A nuestro entender, tanto la pregunta principal como las cuestiones derivadas que hemos planteado constituyen, actualmente, una de las mayores preocupaciones en cuanto al papel de las escuelas en la formación moral de los alumnos. Volveremos a estas cuestiones en la Cuarta parte. Por el momento, baste señalar que los tipos de influencia que ahora consideramos van mucho más allá que los que suelen abordarse en los debates sobre la educación moral.

Antes de pasar a nuestra octava y última categoría de las dimensiones morales de la enseñanza, debemos mencionar otro grupo de presunciones correspondientes a la categoría de las subestructuras curriculares. Estas se centran en las cuestiones de la justicia social. Incluyen el supuesto de que los docentes harán preguntas claras y tomarán pruebas razonables, que se respetarán los turnos para hablar, que se concederá a los oradores tiempo suficiente para ordenar sus ideas, que los demás los escucharán y que se aplicarán a todos los mismos criterios a la hora de calificar y evaluar. Muchas de estas presunciones podrían agruparse bajo el título general de «juego limpio», lo cual las haría parecer corrientes; pero, al igual que los demás elementos subestructurales que analizamos, son especiales en el sentido de que están singularmente adaptadas a lo que sucede en los ámbitos educativos.

¿Cómo podemos asegurar que las prácticas justas son un hecho cierto en el aula? Para mencionar unos pocos indicios, señalemos la perseverancia con que los alumnos levantan la mano para hablar; su predisposición a intercambiar ideas, sentimientos y opiniones, y su voluntad de aceptar que las calificaciones de sus trabajos escritos, pruebas y bo-

letines realmente reflejan su rendimiento. Reiteramos, sin embargo, que la presunción de justicia es más fácil de advertir cuando se comete un acto *in*justo. Las quejas abiertas contra la injusticia del docente, la disposición de los alumnos a acusar a los compañeros de clase que se portan mal a espaldas del docente, su indignación ante una manifestación de supuesto favoritismo, son respuestas que ayudan al observador a detectar la presunción subyacente de que por lo general prevalecerán las prácticas justas.

Sin duda, existen, al margen de las aquí comentadas, otras presunciones y expectativas que podría descubrir un observador que estuviera a la caza de esa clase de cosas. Lo único que nos propusimos fue introducir la categoría y respaldarla con unos pocos ejemplos bastante evidentes. La clave radica en tener en mente la idea de que hay una serie de condiciones facilitadoras subyacentes, por lo común invisibles, que son de naturaleza moral y permiten el avance fluido y amigable de la enseñanza.

Categoría VIII. Moralidad expresiva en el aula

La manera más fácil que se nos ocurrió para presentar esta última categoría de las cosas que deben tenerse en cuenta cuando se busca el aspecto moral en las aulas fue considerar las expresiones faciales de los docentes y los mensajes morales que transmiten. Al mismo tiempo, también previmos que este enfoque traería aparejadas algunas dificultades. Temíamos que al empezar con algo tan conocido y fácil de entender, como la noción de las expresiones faciales, reforzáramos sin querer un uso demasiado restringido de términos como *expresar* y *expresivo*, cosa que luego nos dificultaría ampliar la gama de sus aplicaciones, como nos proponemos hacer. Cuando llegó el momento de tomar una decisión, sin embargo, el atractivo de comenzar con algo familiar pesó más que el riesgo en cuestión. Resolvimos, pues, tomar el camino fácil y no preocuparnos por la ampliación de los límites del uso común de los términos mientras no fuera necesario.

Para empezar con la más moderada de las afirmaciones, digamos que es incuestionable que el rostro, sobre todo la zona alrededor de los ojos, es la parte más expresiva del

cuerpo humano y el lugar al que la gente siempre dirige la vista cuando quiere saber cómo responder a los otros. «El rostro es el espejo del alma», escribió una vez san Jerónimo, y «Sin hablar, los ojos confiesan los secretos del corazón».[1] Estamos muy de acuerdo. Y si las miradas mataran, como dice un viejo refrán, el porcentaje de homicidios treparía al cielo.

Los docentes, por cierto, no son diferentes de las demás personas en cuanto a revelar por la cara lo que tienen en mente. Como todo observador de un aula advierte de inmediato, el semblante del docente a menudo es la clave para entender lo que está sucediendo. Los alumnos también lo saben, por lo que pasan mucho tiempo mirando al docente, aun cuando este no los mire. Lo hacen para averiguar cómo toma las cosas, para ver si no hay riesgo en reírse de la acotación sabihonda de otro alumno o si su propia ocurrencia ha suscitado una respuesta apreciativa. También se dan cuenta rápidamente de cómo les conviene «tomar» a su docente. Aprenden a diferenciar los semblantes que significan que deben tomarlo en serio de los que indican que sólo está bromeando. En una de nuestras aulas primarias, por ejemplo, cuando los chicos estaban concentrados en lo que los educadores llaman «trabajo en el pupitre», la maestra de pronto puso cara de enojada y gritó desde su escritorio en una esquina del salón: «¡Hagan silencio o les voy a cortar la lengua!». Las cabezas se levantaron por un momento mientras todos clavaban los ojos en ella. Entonces, en cuanto los alumnos advirtieron su sonrisa contenida, se escucharon risas en toda el aula.

La gama de expresiones que cruzan el rostro de un docente durante el transcurso de una sola clase suele ser mucho mayor de lo que podría imaginarse, dado el carácter cotidiano de la actividad misma. Además, la rapidez de los cambios de semblante que aparecen y desaparecen en la cara, tanto de los docentes como de los alumnos, pero sobre todo de los primeros, los hace difíciles de catalogar. Esto no sucede sólo con los docentes, por supuesto. Considérese, por ejemplo, el caso del comediante que actúa de pie, cuyo acto a menudo se basa en los rápidos cambios de expresión. Pero

[1] John Bartlett, *Familiar Quotations*, 15a. ed. (Boston: Little, Brown, 1980), pág. 128.

las expresiones faciales del docente tienen especial interés, desde el punto de vista moral, debido a que comunican el valor —bueno o malo— de lo que sucede. Las miradas de bondad, impaciencia, buen humor, severidad, incredulidad, indignación, compasión, desaliento, desaprobación, deleite, admiración, sospecha, escepticismo —la lista podría proseguir— son parte del repertorio normal de expresiones del docente que habitualmente entran en juego mientras se dicta una clase o se coordina una actividad. Todas transmiten una perspectiva moral de uno u otro tipo, centrada en lo que dicen y hacen la clase en su totalidad o cada uno de sus miembros.

Muchas veces, esas miradas se combinan con gestos y posturas corporales que sirven para hacer aun más explícito su significado. La docente que se cruza de brazos y mueve la punta del pie con impaciencia, mientras espera que la clase haga silencio, comunica un mensaje expresivo más firme y claro que la que se limita a quedarse parada frunciendo el entrecejo. Casi todos los alumnos aprenden rápidamente a leer el lenguaje corporal de su docente con tanta facilidad como su semblante.

En términos más que elementales, lo dicho hasta ahora sobre lo que llamamos «moralidad expresiva» se reduce a la observación de que los docentes sonríen y fruncen el ceño con suma frecuencia mientras enseñan, y que esto suele interpretarse como una especie de comentario moral sobre la actividad que realizan. Hasta aquí, este resumen es correcto, pero insuficiente. No capta la complejidad de lo que sucede en términos expresivos en la mayoría de las clases, aun cuando limitemos la observación a las miradas del docente y los gestos que las acompañan. Nos gustaría referirnos a algunos de los factores de esa complejidad. Nuestra meta, como ya dijimos, es trasladar la discusión desde su foco inicial en una concepción francamente restringida de la expresión para llevarlo a otro punto más amplio e incluyente.

Para empezar, los semblantes de los docentes no siempre son tan fáciles de interpretar como parecería indicar nuestra anterior enumeración de algunos de sus rasgos. Cuando un docente interrumpe abruptamente lo que estaba diciendo, se dirige a un lado del aula, se apoya en una estantería y mira con severidad a los alumnos, ¿cómo debe interpretarse su aire severo? ¿Está enojado con los niños o les hace una

broma? Cuando una maestra da vuelta la cara en cuanto un alumno respondió a una pregunta, ¿está descartando la respuesta o reflexionando sobre ella? ¿Cómo debemos interpretar la mirada impasible de un profesor de ciencias mientras espera que un alumno confundido termine de pensar la respuesta a una pregunta? ¿Demuestra paciencia o su impasibilidad oculta una sensación de exasperación? A veces es fácil determinar estas cosas, pero no siempre. Además, como dejan ver algunos de estos ejemplos, para llegar a una conclusión sobre lo que quiere decir el docente cuando mira de cierta manera, no basta con descifrar la mirada misma. Muchas veces también es preciso preguntarse si esa mirada es confiable.

¿El docente realmente quiere decir lo que su expresión facial o sus gestos dan a entender? La pregunta es conocida. Nos recuerda que en ocasiones las miradas pueden ser engañosas. Y ese hecho, si lo examinamos con cuidado, nos lleva a reconocer que la expresividad de un objeto como el rostro humano no funciona como una ventana abierta a otro mundo, una transparencia que nos permite ver *dentro de* algo, aun cuando solemos creer que así actúa. Es a la vez más directo y más superficial. Su significado como expresión reside en la superficie del objeto. *Es* lo que vemos, aunque no lo que podríamos describir si se nos pidiera que mencionáramos las propiedades físicas del objeto. Vemos cólera en el rostro del docente, no en las zonas más recónditas de su ser, y es allí donde también vemos paciencia o sorpresa o cualquiera de las demás cualidades psicológicas que hemos enumerado. Lo que aprendemos a discernir en las expresiones faciales de los otros es el *semblante* de paciencia y el *semblante* de atención.

La significación cabal de esta concepción de cómo se percibe la expresividad y cómo se aplica a los objetos materiales, así como a los humanos, será cada vez más evidente a medida que avancemos. Por ahora, lo único que necesitamos tomar en cuenta es la constatación de que lo que se expresa —el significado que percibimos— no tiene por qué corresponderse con las condiciones que se dan más allá o fuera del medio de expresión. Para reformular el famoso eslogan de hace unas décadas de Marshall McLuhan, podríamos decir que el medio *contiene* el mensaje. Este último, en el caso de la expresión facial, no es necesariamente el fiel re-

flejo de lo que siente una persona ni el resultado de sus intenciones. Esto quiere decir, por supuesto, que la gente puede mentir, y así lo hace, tanto con su rostro y sus movimientos corporales como con sus palabras (y los docentes no son la excepción, como es natural). También significa que los rostros y gestos de las personas pueden revelar más de lo que sus dueños quieren y a veces mucho más de lo que suponen. «Tendrías que haber visto la cara que pusiste», decimos a un amigo que no tenía idea de la reveladora franqueza de su expresión. De igual modo, los docentes suelen revelar mucho sobre sí mismos sin pretenderlo.

Hasta aquí planteamos dos cosas: que los observadores del aula pueden extraer mucha información sobre las intenciones de los docentes a partir de sus expresiones faciales, y que las apariencias no siempre son confiables, ni siquiera para la persona que las exhibe. Este hecho, por sí solo, hace que la lectura de las cualidades expresivas de lo que ocurre en las aulas sea un asunto delicado. Otro factor de complejidad —el principal— es que las expresiones faciales son sólo la fuente más evidente de expresividad. Ya señalamos que los gestos y las posturas corporales pueden reforzar o contradecir lo que expresa el rostro. Pero tampoco aquí se detienen los límites de la expresividad. La verdad es que no hay límites. Todo lo que docentes y alumnos dicen y hacen juntos, cada actividad que emprenden, cada objeto material dentro del aula e incluso el ambiente en su totalidad, pueden ser examinados en función de su expresividad, si el observador decide hacerlo. El reto consiste en saber cuándo y cómo adoptar esa perspectiva.

Como ejemplo de lo lejos que podría echarse la red de la observación a la pesca de significados expresivos, considérese la consabida sensación de confianza (o desconfianza) en el docente que los alumnos y los observadores externos adquieren gradualmente. Aquí, sin duda, hay una cualidad moralmente relevante como pocas. Y en ningún caso lo es tanto como cuando se trata del docente. Después de todo, ¿qué mayor virtud que la de la confiabilidad podríamos pedir de una persona que está en condiciones de influir tan vigorosamente sobre los jóvenes?

¿De dónde proviene esa sensación de confianza? ¿Qué hace que un docente —o cualquier otra persona, ya que estamos— parezca o no confiable? ¿Cómo explicamos, por

ejemplo, la confianza demostrada por uno de los alumnos de segundo grado que observamos, quien verificó la ortografía de una palabra primero con un observador de la clase, luego con un diccionario y por último (sólo para estar seguro) con su maestro? O, para mencionar otro ejemplo de la misma aula, ¿qué nos hace ver el grupo de alumnos que decidió consultar a su maestro para averiguar si *demonios* era una «mala palabra» (algo que ninguno se atrevía a preguntar a sus padres)? ¿Este maestro les parecía una persona confiable para hacerle estas preguntas porque había mostrado saber de ortografía y elegir bien las palabras? ¿O los niños sentían que podían preguntarle porque les inspiraba confianza?

Es posible, desde luego, que basten unas pocas acciones para hacerse de una reputación en este aspecto. Sabemos, por cierto, que un solo episodio dramático de deshonestidad puede dar por tierra con toda una vida de rectitud y marcar a alguien, de allí en más, como un ladrón o un mentiroso. Pero nos parece que no es así como suele suceder. Por lo común, confiamos o desconfiamos de las personas no por algo en particular que hayan hecho, sino porque esa es la impresión que nos dan y así llegamos a verlas. Las vemos como dignas de confianza o como poco confiables aunque no tengamos casi fundamentos para ello, al menos ninguno que sea racionalmente defendible. Decimos cosas como: «No sé, hay algo en él que me inspira desconfianza», «Tiene una mirada solapada», «Tiene una actitud tan franca y cautivante» o «Me siento tranquilo y relajado cuando la tengo cerca».

Estos juicios no están exentos de errores, como bien sabemos, y a veces son muy equivocados. Lo que es más: llegado el caso pueden contribuir a crear o al menos a intensificar el rasgo mismo que juzgamos presente. Cuando eso sucede se convierten, en sustancia, en profecías autocumplidas. Al parecer, Erving Goffman dijo en algún lado: «Un individuo paranoico es alguien de quien los demás recelan». Tenía razón, por supuesto, pero su ocurrencia omite reconocer que los recelos de los demás contribuyen a su paranoia.

Dejando a un lado todas las excepciones a la regla, hay mucho de verdad en los juicios que nos formamos sobre otros. Y esto es así aun cuando no podamos indicar en qué se basa nuestra opinión. Esa verdad, a nuestro entender, *surge expresivamente*. Se desprende de lo que una persona dice

y hace, así como una sonrisa irradia un aura de amistad o las lágrimas irradian un espíritu de tristeza. Emerson expuso esta idea en forma memorable cuando dijo: «Parecemos lo que somos. El carácter nos revela por encima de nuestra voluntad. Los hombres creen transmitir su virtud o su vicio sólo en los actos manifiestos, y no advierten que el vicio o la virtud susurran en todo momento».[2] Estas vaporosas emanaciones de carácter que se desprenden aun de los más nimios de nuestros actos implican que nuestros juicios sobre un atributo como la confiabilidad no suelen basarse en un único hecho o episodio notorio, y por eso a veces nos cuesta precisar su causa. Más que un descubrimiento que nos cae desde el cielo —aunque en ocasiones puede ser así, desde luego—, es algo a lo que llegamos tras cierto tiempo. Esto supone que casi todo lo que un docente dice y hace, incluyendo el modo de pararse cuando no hace nada, puede revelar algo que aumentará o disminuirá la impresión que un observador tenga de su confiabilidad. Lo hará, por supuesto, siempre que ese observador, ya sea un alumno o alguien de afuera, esté buscando esas cosas.

Dijimos antes que la expresividad de un objeto como el rostro humano reside en su superficie. Ahora corresponde mejorar y en cierto modo revisar esa observación. Para ser más precisos, tendríamos que haber dicho al principio que, más que estar *en* la superficie del objeto, el significado expresivo de lo que vemos y experimentamos es *ella misma.* Con esto queremos decir que lo expresado por un objeto, una persona e incluso una situación global no puede separarse de la cosa misma, aunque se lo mencione independientemente como una propiedad de ese objeto, persona o situación. No es como un rótulo que pueda sacarse intacto de la superficie de lo que vemos, del modo como podemos despegar una estampilla de un sobre o pelar la cáscara de una banana. Más semejante al diseño de una alfombra, es una parte integral de la cosa observada. Pertenece al objeto o situación tal como una sonrisa pertenece al rostro que la expresa. El gato de Cheshire, de *Alicia en el país de las maravillas*, que desaparecía dejando su sonrisa tras de sí, nos recuerda con humor que esa separación, en realidad, es imposible.

[2] Ralph Waldo Emerson, «Self-Reliance», en *Essays & Lectures* (Nueva York: Library of America, 1983), pág. 166.

Esta cualidad de inserción implica, para el observador del aula, que la significación expresiva de lo que miramos nunca puede apreciarse ni entenderse del todo por separado de la cosa misma; una parte de su significado siempre debe dejarse atrás cuando tratamos de describirla a otro. Por lo tanto, quienes observamos a docentes en acción podemos decir lo que queramos sobre el aura de confiabilidad o recelo que se desprende de ellos mientras enseñan. Pero, para apreciar plenamente la base de ese juicio, nuestro interlocutor tendría que haber estado allí, sentado a nuestro lado en el fondo del aula. E incluso esto tal vez no fuera suficiente. En efecto, alguien que estuviera a nuestro lado podría no ver exactamente lo mismo que nosotros. ¿Por qué no? Porque el significado expresivo suele ser muy sutil y las personas pueden ser más o menos receptivas a él, como lo son frente al arte, por ejemplo, o a las sutilezas de lo que dicen y hacen los niños. Además, hasta el más sagaz observador deja en el tintero un poco de significado cuando se pone a describir lo que ha visto y oído. Cualquier docente que haya intentado describir a un alumno o una clase a otra persona lo sabe muy bien.

¿Esto quiere decir que los significados expresivos son puramente subjetivos y, por consiguiente, esencialmente incomunicables? Diremos más sobre esta cuestión al principio de la Segunda parte, pero aquí nuestra respuesta es no. Por el contrario, es perfectamente posible enseñar a alguien a ser más sensible a la cualidad expresiva de las cosas, como lo demuestra la popularidad de los cursos de apreciación artística. Pues en esto consiste, en gran medida, aprender a apreciar cualquiera de las artes: ser cada vez más sensible al potencial expresivo de ese medio artístico en particular, se trate de literatura, teatro, pintura o danza.

A esta altura debe resultar claro que el intento de determinar lo que un docente comunica expresivamente a sus alumnos en términos morales va mucho más allá de tratar de averiguar qué transmiten su postura y sus expresiones faciales en un momento dado. Incluye, en efecto, patrones de actitudes cuya configuración y perfiles sólo pueden discernirse después de reiteradas visitas y posiblemente a lo largo de un lapso prolongado. Considérese, por ejemplo, el significado de la presencia diaria del director en la puerta

del edificio escolar, supervisando la llegada matinal y la salida vespertina de los alumnos. ¿Qué comunican esos actos? Por sí mismos, posiblemente nada. Vistos una sola vez, quizá no tengan mayor significado. Podría ser que no hubiera ninguna otra persona disponible en ese momento, y siempre debe haber alguien que se ocupe de esa tarea. Pero como parte de un patrón de actitudes más general, que sólo podrá entenderse mediante observaciones minuciosas y prolongadas, la costumbre del director de estar presente para saludar a los alumnos por la mañana y despedirlos al final del día comienza a asumir un carácter del todo diferente. Comenzamos a leerlo en forma simbólica, es decir, expresivamente. Visto bajo esa luz, refleja ahora el compromiso del director con su trabajo.

Representémonos también al profesor secundario que espera de pie frente a la puerta del aula al comienzo de cada clase, escolta a los últimos en llegar, se apresura a cerrar la puerta en cuanto suena el timbre y de inmediato se dirige al centro del salón pidiendo atención para iniciar el trabajo del día. En sí mismos, los actos del docente son bastante rutinarios y tienen un significado muy claro. Indican el comienzo de la hora de clase y de las actividades correspondientes. Pero la manera de ejecutarlos, en especial si se repiten a diario, comunica algo más. La presteza de los movimientos del docente transmite una idea de la importancia de lo que está por suceder en el aula. Sus movimientos son *expresivos* de esa importancia y de algo más. Dicen que aquí hay un docente que se interesa en lo que hace. Aquí hay alguien que no tiene ni un minuto que perder. El docente tal vez no haya tenido la intención de que sus actos «hablen» de ese modo, pero lo hacen.

Este último ejemplo nos recuerda que, dentro del aula, los actos de un docente adquieren con el tiempo cierta coherencia, que permite predecir con bastante certeza cómo responderá ante situaciones recurrentes tales como estallidos de mala conducta o dificultades de los alumnos para hacerse entender con claridad. Esta coherencia de modales, reacciones, aplomo y demás es lo que solemos llamar «estilo». El estilo tiene que ver con los modos habituales como el docente encara las demandas de su tarea. Desde una perspectiva moral, el estilo de un docente es digno de mención cuan-

do encarna atributos que normalmente consideramos morales —muchos de los mismos atributos, en realidad, que vemos representados en las expresiones faciales—. El estilo de un docente puede ser reservado y distante o cálido e íntimo. Puede expresar bondad o crueldad. Puede ser desorganizado o metódico. El estilo de un docente no es lo mismo que su personalidad, aunque ambas nociones están estrechamente ligadas. A diferencia de la personalidad, el estilo es más específico de la tarea. No es algo que los docentes necesariamente se llevan consigo a casa al final del día, aunque algunos con seguridad lo hacen. Otros parecen desprenderse de él y dejarlo tras de sí, como si fuera un guardapolvo que cuelgan en el perchero del aula. Se convierten en personas diferentes en cuanto cruzan la puerta y entran a su vida fuera de la escuela.

En posteriores secciones de este libro daremos descripciones detalladas de algunos de estos atributos estilísticos y analizaremos su relevancia moral. Por ahora, baste señalar que el estilo, como todos los demás rasgos reseñados en esta sección, es una cualidad expresiva. Los adjetivos que asociamos al término, palabras como «reservado» y «efusivo», sólo transmiten una vaguísima noción de la complejidad que, a través de reiteradas observaciones, llegamos a reconocer como el modo característico de un docente de coordinar una discusión, dictar una clase, supervisar las tareas escritas, e incluso recorrer en forma rutinaria el reducido espacio entre la puerta y el centro del aula, como acabamos de ver.

Hasta aquí, hemos centrado nuestra búsqueda de las dimensiones expresivas de la enseñanza exclusivamente en el docente. Y por cierto que hay buenas razones para hacerlo, dado que los docentes son, sin duda, el foco de atención en la mayoría de las aulas. Pero antes afirmamos que todo lo que se encuentra en ellas, incluidos los objetos materiales, tiene el potencial de transmitir significados expresivos si se lo observa desde determinada perspectiva. Ha llegado el momento de explayarnos sobre esa afirmación.

Una de las diferencias más visibles entre las aulas radica en la profusión o frugalidad de su equipamiento. Algunas aulas están relativamente desprovistas de objetos, salvo por la habitual dispersión de sillas y pupitres; otras están bastante abarrotadas. Algunas de las aulas atestadas tienen tantas cosas en sus paredes y mesas, que casi no queda nin-

gún espacio libre, excepto tal vez el tablero de los pupitres de los alumnos. Pueden tener también su cuota de objetos vivientes, como plantas, uno o dos terrarios, un par de animales pequeños, como cobayos o conejos, y a veces un frasco con insectos cautivos o un capullo a punto de convertirse en gusano de seda. En una de las aulas que observamos también solía haber una diversidad de objetos colgados del cielo raso: móviles hechos por los alumnos, máscaras de papel maché, adornos de vidrio, etc. En las aulas más despojadas, en cambio, las paredes estaban casi vacías, salvo por la ubicua pizarra y quizás una pequeña cartelera de anuncios. El mobiliario de esas aulas se reduce, por lo general, a los pupitres de los alumnos y un escritorio más grande para el docente, separado de los demás. También puede haber una tarima al frente del salón, donde se ubica el docente cuando dicta clase.

Estas variaciones en el equipamiento se corresponden con la edad y el curso de los alumnos. Las aulas de la escuela primaria tienden, por regla general, a contener más cosas y a parecer más atestadas que las aulas secundarias o universitarias. Hay notorias excepciones a esta regla, por supuesto —los laboratorios de ciencias, por ejemplo, suelen albergar muchos objetos dondequiera que estén—, pero la generalización es válida. Las aulas primarias son, simplemente, lugares más «ocupados», desde una perspectiva visual, que las aulas de los alumnos más grandes.

Para el observador interesado en las influencias morales presentes dentro de las aulas, la pregunta que surge es esta: ¿Qué expresan estas diferencias en el equipamiento y, sea cual fuere su expresión, qué significado tiene en términos morales? La respuesta a esta pregunta de doble efecto variará sin duda de un aula a otra, y tal vez de un observador a otro, porque no todos son igualmente sensibles a esas cosas ni las interpretan de la misma manera. A veces, el atiborramiento da una impresión de descuido, como un armario que necesita una limpieza. Otras veces, se asemeja a una tienda de curiosidades cuyos objetos han sido colocados con amorosa solicitud y cuyo dueño se pasa quitándoles el polvo. Al menos en la superficie, la diferencia en términos morales es bastante clara: un aula parece desatendida, y la otra, bien cuidada.

En las aulas con pocos muebles, las diferencias en el cuidado no se destacan tan nítidamente como en las más atestadas. Casi todas las aulas del primer tipo parecen bastante más cuidadas, desde el punto de vista del orden doméstico, que las del segundo. Pero incluso en estos ámbitos más espartanos podemos discernir variantes en la «sensación» expresiva del lugar. El aspecto despojado de algunos es frío e inhóspito, como un corredor de hospital o un galpón vacío. Otros exudan una especie de calor de barraca de cuartel; son austeros, por cierto, pero no inhospitalarios. No siempre es fácil detectar la causa de esas diferencias. En un aula puede tener que ver con el polvo acumulado debajo del escritorio del docente o con las persianas rotas; en otras, un cartel descolorido o una tiza aplastada que nadie barre contribuyen a dar una impresión general de descuido. Una de las aulas que visitamos en un colegio secundario católico estaba casi totalmente vacía, salvo por los pupitres y las sillas. Pero en una esquina del salón había, colgado de la pared, un cartel visualmente llamativo, en el que aparecía una imagen de Jesús extendiendo las manos, exageradamente grandes, bajo las cuales se leía: «Porque así amó Jesús al mundo». Dejaremos que los lectores imaginen el efecto de ese cartel sobre su auditorio y, en consecuencia, su fuerza expresiva.

¿Cómo podemos interpretar esas diferencias en el tono expresivo de las aulas? ¿Un aula de aspecto descuidado indica que el docente a su cargo es una persona negligente? De ninguna manera. Tampoco, por desdicha, podemos contar con que lo opuesto sea cierto. Las señales de pulcritud en un *ámbito* no indican necesariamente que el docente se esmere en la *enseñanza*, aunque ambas cosas a menudo parecen ir de la mano. Hay aulas, sin embargo, donde la evidente atención prestada a la exhibición y el adorno nos despierta sospechas concretas. El aire de escaparate de esos salones nos hace recordar los interiores fotografiados en las revistas de decoración, agradables para mirarlos pero no para vivir en ellos. Cuanto más de cerca observamos esas aulas, más nos preguntamos si el docente se preocupa tanto por la esencia de lo que allí ocurre como por su apariencia. Con ello queremos decir que cualquier fórmula simple que vea en el equipamiento del aula una expresión de atención pedagógica estará equivocada.

Pero si no hay una correspondencia exacta entre la impresión que la apariencia del aula causa a los observadores y la actitud que asume el docente hacia su trabajo en general, ¿qué importancia tiene el aspecto de un aula o la impresión que produce a quienes la visitan? La primera respuesta es que siempre hay alguna correspondencia entre el aspecto de una habitación y la persona encargada de cuidarla, aunque la relación podría no ser evidente y hasta resultar contraria a la que cabría esperar. Por lo tanto, cuando nos encontramos con un aula excesivamente prolija o por demás desordenada, siempre es al menos razonable preguntarnos qué expresará la condición en que se encuentra el salón acerca del docente a su cargo. A primera vista, esas aulas plantean una pregunta que espera una respuesta.

Más allá de lo que la apariencia del aula pueda decir sobre el docente responsable de ella, también dice algo acerca del aula misma, y lo que expresa suele estar teñido de significación moral. Algunas aulas son luminosas y alegres; otras son lúgubres y deprimentes. Y no importa, en cierto sentido, quién es el responsable de ese aspecto. Son así, y nada más. Los docentes y alumnos que están obligados a pasar mucho tiempo en ellas no tienen más opción que amoldarse a esas condiciones. Hay diversas maneras de hacerlo, desde luego. Una de las más comunes, cuando el ámbito es sombrío e inhospitalario, consiste en «borrarlo» y volver la atención a otro lado. Esto es, sin duda, lo que ocurre en muchas aulas. Aún más: podríamos argumentar que *debería* suceder así. Después de todo, las aulas son lugares donde las personas tienen que concentrarse en el estudio, y no en el ambiente en general. Sin embargo, si observamos de cerca a los alumnos que supuestamente se concentran en sus tareas, pronto advertimos que esa concentración no implica que estén del todo desatentos a lo que los rodea. Hasta los alumnos más laboriosos levantan y bajan la cabeza todo el tiempo. Alternan los momentos de concentrada atención en el libro de texto o el cuaderno con recorridas visuales por el aula, desde el piso hasta el techo. Esas miradas tal vez no absorban todos los elementos con que tropiezan durante las interrupciones momentáneas de la actividad, pero cuesta imaginar que no registren nada en absoluto.

¿Qué significa pasar varias horas al día durante meses e incluso años en un medio sombrío e inhospitalario, o bien en

otro agradable y acogedor? ¿Tiene sentido pensar en los costos o beneficios morales que podrían derivarse de esas experiencias? Volveremos a esta pregunta en la Cuarta parte del libro. Por el momento, de lo que hemos dicho sólo tomaremos el punto central del comentario, a saber: que cada aula, como cada persona o cada situación, es única y, más importante aún, que parte de su singularidad se transmite expresivamente y queda registrada en los presentes como un estado de ánimo o sentimiento ocasionado por su presencia en ella. El origen de ese sentimiento no suele estar localizado, al menos no al principio. De alguna manera, pertenece al lugar en su totalidad, impregnándolo tal como un clima o una atmósfera uniformes podrían impregnar una región de la Tierra. Para sintetizar la sensación que le despierta un aula dada, el visitante podría tomar un rasgo prominente, como la pintura descascarada o el colorido tablero de anuncios, y utilizarlo para representar la totalidad. Pero el procedimiento de aislar uno o más de esos rasgos no sirve como explicación causal de la atmósfera del aula.

Lo que hemos dicho sobre el ambiente del aula en su conjunto puede aplicarse hasta a la más pequeña de sus partes, como el borrador polvoriento apoyado en la pizarra, el retrato descolorido de George Washington colgado en el rincón más distante del salón o la tarjeta de agradecimiento de un ex alumno clavada en la cartelera. También estos objetos se prestan a una lectura expresiva si el observador está dispuesto a hacerla. Para algunos, el borrador gastado puede hablar de la temporalidad de la palabra escrita; a otros les servirá de emblema de lo mucho que se ha trabajado en el aula año tras año. El retrato de Washington podría despertar un sentimiento de nostalgia. Tal vez traiga borrosas reminiscencias de un pasado educativo que ya no existe, de los días en que los escolares podían decir los nombres de los ex presidentes y hasta se sentían orgullosos de saberlos. La tarjeta de agradecimiento puede representar muchas cosas; sobre todo, la reciprocidad de dar y recibir que constituye la principal consideración de la actividad en las aulas.

¿Cuándo corresponde hacer una lectura detallada, en términos expresivos, de los objetos que contienen las aulas? Esta pregunta nos invita a volver a considerar las ocho categorías de observación que reseñamos, porque tenemos que saber no sólo cuándo buscar la significación expresiva de los

objetos del aula, sino también cuándo y cómo hacer uso de todo el conjunto de categorías que ya hemos expuesto. Como preludio a esa tarea, vamos a enumerar las categorías en el orden en que fueron presentadas. El primer grupo incluía:

1. La educación moral como una parte formal del curriculum.
2. La educación moral dentro del curriculum regular.
3. Los rituales y ceremonias.
4. Las muestras visuales con contenido moral.
5. La introducción espontánea de comentarios morales en la actividad en curso.

Las del segundo grupo eran:

6. Las normas y regulaciones del aula.
7. La moralidad de la subestructura curricular.
8. La moralidad expresiva dentro del aula.

El uso de la guía para el observador

Hablar del *uso* de estas ocho categorías podría no ser el mejor modo de presentar lo que queremos decir. La idea de uso implica, en general, poner algo en funcionamiento con un propósito ulterior, como cuando se utiliza una herramienta para reparar un objeto roto. Pero la utilización de una guía para el observador, según como hemos denominado a nuestros dos conjuntos de categorías, es bastante distinta del uso de una herramienta común. Su principal función consiste en ayudar a otros a *ver* cosas, a modificar su visión habitual del mundo. A menudo se ha dicho que la enseñanza constituye una empresa moral. Nuestra mayor esperanza es que esta taxonomía sirva para llamar la atención de los lectores hacia la multitud de maneras como puede manifestarse la significación moral de todo lo que se ve y se oye dentro de las aulas. Esperamos que les haga advertir la complejidad que tienen estas cuestiones y les permita detectar, como observadores, cosas que de otro modo podrían pasar inadvertidas.

Las categorías también deberían tener otra utilidad. Si la función principal de estos lineamientos es llamar la aten-

ción sobre la complejidad de las consideraciones morales según afecten a las actividades educativas, una segunda función, no menos importante que la primera, consiste en revelar la sutileza de este efecto. Esa sutileza se refleja en nuestros dos conjuntos de categorías, el primero de los cuales se centra en las influencias morales más fáciles de observar, y el segundo, en las más difíciles. Pero la facilidad de observación es sólo uno de los principios que operan dentro de esa estructura. Además, las categorías del primer grupo difieren de las del segundo por el hecho de que son planeadas y están separadas como unidades de observación independientes. Vamos a explicar brevemente cada una de estas diferencias.

Algunas de las cosas que hacen los docentes y administradores escolares con consecuencias para el bienestar moral de sus alumnos son intencionales. Por ejemplo, cuando los docentes ponen carteles que alientan a los estudiantes a ser caritativos o a encarar con una actitud positiva sus metas y ambiciones personales, es casi seguro que tienen la esperanza de que esas acciones los impulsen a ser mejores personas. Lo mismo sucede, sin duda, cuando organizan ceremonias con fines edificantes y cuando dedican tiempo en clase a analizar la significación moral de algún episodio o acontecimiento puntual. El propósito de todas estas acciones es dejar algún tipo de marca moral. Desde luego, no siempre queda la marca que los docentes y administradores efectivamente esperaban. Y esa marca no siempre es la prevista.

Para este análisis, sin embargo, tiene mayor importancia el hecho opuesto: muchas de las cosas que resultan de gran influencia desde el punto de vista moral no se realizan deliberadamente como un acto moral. Podemos ir más lejos aún al plantear nuestras propias convicciones. Nosotros creemos que los resultados no intencionales de la enseñanza, los resultados que los docentes y administradores rara vez planean de antemano, tienen mayor significación moral —es decir, más probabilidades de ejercer efectos duraderos— que los buscados en forma intencional y consciente. En términos de nuestra taxonomía, esto quiere decir que damos más importancia a la fuerza moral a largo plazo de los ítems del segundo conjunto que a los del primero. Una de nuestras principales razones para hacerlo, que debería es-

tar bastante clara a esta altura, es que muchas de las influencias no intencionales actúan *siempre o casi siempre*, mientras que las intencionales son más episódicas y acotadas. Las normas que estructuran la clase, los supuestos en que se basa el curriculum y el estilo o carácter del docente están casi siempre presentes. Rara vez serán el foco de atención, pero de todos modos seguirán actuando.

Hemos dedicado la mayor parte de este capítulo a nuestras tres últimas categorías no sólo porque creemos que las normas, la subestructura y la expresividad tienen una fuerza moral de largo plazo, sino también porque hemos comprobado que su entendimiento modifica nuestra percepción de todas las categorías precedentes. Cuando llegamos por fin a la octava categoría, asumimos la perspectiva más expansiva de la vida moral, una perspectiva que nos lleva a una nueva concepción de los ítems examinados en las demás categorías. Por esta razón, la expresividad será nuestro principal objeto de análisis en todo este libro.

Lo que ofrece nuestra guía para el observador, entonces, no es una lista de influencias morales identificables que deben buscarse en todas las aulas, es decir, una lista de verificación para emplear de manera mecánica. En vez de ello, la guía brinda algunas sugerencias sobre dónde buscar esas influencias, al mismo tiempo que ofrece una perspectiva, un *modo* de observar, que se extiende más allá de los programas explícitos de educación moral en que se centran tantas de las recientes discusiones sobre el rol de la moral y la moralidad en las escuelas de hoy. No deseamos menospreciar esos programas, y los observadores del aula no deberían pasarlos por alto. Por el contrario, se contaron entre las primeras cosas que advertimos en nuestro estudio y esperamos que otros observadores con propósitos similares a los nuestros también los detecten con rapidez. Los instamos, sin embargo, a que no detengan ahí su búsqueda. Quienes quieran avanzar más allá de lo fácilmente observable tal vez encuentren una guía útil en las categorías reseñadas en este capítulo.

Segunda parte. Advertir la complejidad moral dentro de un ámbito escolar: cuatro series de observaciones

En la Primera parte proporcionamos dos conjuntos de categorías que contenían elementos cuya búsqueda es necesaria cuando se procura comprender la función moral de una escuela y sus docentes. También ofrecimos una serie paralela de sugerencias acerca de cómo descubrir esos elementos. El «cómo» de esa propuesta no incluía consejos concretos sobre las técnicas de observación, sino que destacaba la importancia de considerar lo que ocurre en las aulas desde un punto de vista simbólico o expresivo. Sólo de esa manera, sosteníamos, puede apreciarse el efecto potencial de cualidades como el carácter y el temperamento del docente o la atmósfera general del aula sobre el bienestar moral de los allí presentes.

Sin embargo, la tarea de ponerse a tono con el matiz moral de lo que ocurre en las aulas exige algo más que modificar nuestra forma de ver. También debemos reflexionar sobre lo que hemos visto y seguir meditando acerca de los sucesos del aula hasta mucho después de haberlos tenido ante nuestros ojos, extrayendo de nuestros recuerdos y de la reflexión sobre ellos cualquier significación moral que pueda desprenderse de tales hechos. En esta parte del libro ilustraremos ese proceso de reflexión respecto de lo expresivo.

Obra abierta

El proceso de reflexión es bastante complicado. Significa no sólo *pensar* en lo que se ha visto, sino también *hablar* o *escribir*, y en general ambas cosas, sobre ello. La reflexión, la conversación y la escritura no suelen darse en forma secuencial, pero tampoco todas a la vez. Antes bien, se mezclan en sesiones esporádicas que a veces duran horas y se

extienden a lo largo de varios días o semanas y aun más; la verdadera duración del proceso depende de lo que hemos observado, de nuestros propósitos al hacerlo y del tiempo disponible.

Podemos distinguir dos fases del proceso: una descriptiva y otra reflexiva. La fase descriptiva tiene lugar mientras el observador está sentado en el aula —lo que podría significar tomarse un descanso en la tarea de dirigir la clase, si ese observador es el docente mismo— y consiste en anotar cualquier cosa que parezca digna de atención, sin preocuparse demasiado, en ese momento, por su posible significación moral. Más adelante, preferiblemente el mismo día o poco después, esas anotaciones pueden ampliarse, a fin de incorporar algún detalle que aún se recuerde pero que no haya sido apuntado. Comienza entonces la fase reflexiva.

En ambas fases —describir lo que presenciamos y luego reflexionar sobre ello— interviene la interpretación. Esta afirmación les parecerá extraña a algunos lectores. Quienes así la consideren probablemente supongan que lo que ocurre en un aula es algo fáctico y no se presta en absoluto a la interpretación. Esta, insistirán, viene después. Es algo que uno *hace* con los hechos mismos. A quienes tengan esta convicción sólo podemos decirles que estamos en total desacuerdo. Lo que es más: el fundamento de nuestra discrepancia es esencial para comprender la perspectiva que proponemos en este libro. Dado que guarda relación con nuestro trabajo en general, explicaremos en pocas palabras nuestra posición antes de comenzar a considerar lo que ocurre dentro del aula.

Las aulas, según las entendemos, no son lugares cuya bulliciosa actividad se encuadre por entero dentro de un único marco descriptivo. En ellas hay demasiada gente y suceden demasiadas cosas. Por lo tanto, toda descripción que se haga de un medio tan complejo y poblado será sólo una selección de las muchas que podrían hacerse. Esa selección es, inevitablemente, el resultado de un acto interpretativo del observador con respecto a lo que merece tomarse en cuenta y al modo como debe señalarse. Aun cuando dos observadores se centren en lo que parece ser el mismo acontecimiento desarrollado ante sus ojos, sus informes variarán inexorablemente, en parte debido a la perspectiva individual de cada uno, condicionada por su experiencia pasada,

su estado de ánimo actual y otras cosas, y en parte debido al lenguaje que cada uno emplee para describir lo que ha visto. Esto no quiere decir que los dos informes han de ser por completo diferentes. Será casi inevitable que haya coincidencias en las descripciones, y en muchos casos los informes resultarán casi idénticos. Pero sobre todo cuando lo que se describe es algo efímero, como la expresión en el rostro de un docente o la manera de realizar determinada acción, la posibilidad de un acuerdo total se reduce y el carácter interpretativo o selectivo de la descripción es tanto más evidente.

¿Por qué el reconocimiento de esta condición es esencial para comprender la perspectiva que presentamos? Porque una lectura moral de lo que vemos cuando observamos el mundo de la enseñanza parece diferir de una mera descripción verbal de las actividades en curso o de los objetos materiales que tenemos a la vista. Decimos que «parece» diferir porque sospechamos que la distinción es más de grado que de clase, aunque por el momento no nos tomaremos el trabajo de indagar en esa sospecha. En todo caso, enumerar los objetos que hay en un aula, por ejemplo, e incluso mencionar las principales actividades que presenciamos en ella —los períodos de trabajo en el pupitre, las discusiones, las exposiciones orales y demás— nos parece muy diferente de la tarea de tratar de describir el modo como un docente maneja una situación muy delicada, digamos, o la sensación de decepción que invade a una clase cuyos privilegios acaban de reducirse. La diferencia no consiste sólo en que un tipo de descripción requiere unas pocas palabras y el otro muchas, ni en que lo descripto en uno parece sustancial y duradero, mientras que el otro se refiere a algo efímero, aunque estas dos distinciones también puedan ser ciertas. El origen de la diferencia es más profundo. Algunos podrían sostener que tiene que ver con la sensibilidad general del observador ante lo que está sucediendo. Pero atribuir la diferencia a una fuente psicológica tan vaga nos parece igualmente inútil.

Los vocablos más comunes que encontramos aplicados a esa diferencia son *objetivo* y *subjetivo*. En estos términos, las descripciones de objetos materiales y actividades comunes se denominarían objetivas, mientras que las centradas en el talante y la modalidad de lo que sucede ante nuestras miradas serían consideradas subjetivas. Una implicación de este uso es que la descripción objetiva se refiere a algo

que está fuera de uno mismo, algo que está en el mundo exterior como un *hecho*, mientras que el fundamento de la llamada descripción subjetiva viene de adentro y es, en esencia, una referencia a la *sensación* que uno tiene acerca de algo, o tal vez una *opinión*. Un corolario de esa manera de expresarse sería adscribir una descripción al dominio de la ciencia y la otra al dominio del arte. Una pretende describir lo real; la otra, lo ficticio o imaginario.

En el tipo de trabajo que hemos realizado, la dicotomía objetivo-subjetivo constituye más un obstáculo que una ayuda. Reconocemos sin inconvenientes que describir el entorno físico de un aula es mucho más fácil que decir cómo lleva a cabo el docente su tarea o cómo responde toda la clase al clima del salón. Lo que rechazamos al hablar de *objetivo* y *subjetivo* es la implicación de que lo primero se refiere a algo real y lo otro no. Tampoco nos parecen de mucho valor las distinciones entre afuera y adentro y ver y sentir. Esto no quiere decir que esas distinciones sean siempre inaplicables y no tengan utilidad para nadie. Por el contrario, en ciertas circunstancias podrían ser justamente las más pertinentes. Pero los supuestos en que se basan —la idea de que una perspectiva abre una ventana a la realidad y la verdad, mientras que la otra no lo hace— nos parecen problemáticos e innecesarios.

Cuando decimos que un docente responde *con franqueza* a la pregunta de un alumno, o que espera *pacientemente* que la clase haga silencio, creemos que esas descripciones son tan reales y objetivas como el color de los ojos del docente o la mancha de tiza en su manga. Esto no significa que todos hayan visto lo mismo y coincidan con nuestra percepción. Otras personas presentes en el aula tal vez no hayan advertido las cualidades de franqueza y paciencia del docente, así como no notaron el color de sus ojos ni la mancha en su manga. Y es posible que los observadores, en especial si son estudiantes muy jóvenes, carezcan de las herramientas conceptuales que les permitan ver la franqueza y la paciencia cuando estas se expresan. Pero el hecho de que otros no vean lo que vimos nosotros no desacredita nuestra observación ni implica que lo que hemos visto sea de alguna manera irreal. Sólo los observadores que busquen esas cualidades y tengan las herramientas conceptuales necesarias para distinguirlas podrán cuestionar nuestra descripción.

A nuestro juicio, para hablar del tipo de observación y reflexión del que nos hemos ocupado, más útiles que *objetivo* y *subjetivo* son los términos *abierto* y *cerrado*. Tomamos esta distinción de una obra de Umberto Eco traducida hace algún tiempo.[3] Tal como Eco los emplea, y como queremos emplearlos aquí, una descripción o un informe abierto es el que invita a la reflexión y el comentario, cosa que no hace el informe cerrado. La invitación a continuar explorando puede conducir a veces a impugnar lo que se dijo o escribió por ser falso, de poco nivel o carente de sensibilidad. Empero, más a menudo, al menos según nuestra experiencia, la exposición o documento inicial se enriquece gracias a la reflexión constante. Nuestra comprensión se profundiza. Comenzamos a ver en él aspectos que al principio no eran evidentes. Lo dicho o escrito también puede sufrir cambios. No todo lo que se agrega a nuestra comprensión refirma el planteo inicial; a veces lleva a revisarlo. En suma, el proceso es evolutivo. Y no tiene un final previsto. Dejamos de reflexionar cuando nos cansamos de hacerlo o cuando ya no se nos ocurren nuevas ideas. Pero, si volvemos a empezar otro día, tal vez surjan más ideas y hasta es posible que otra persona encuentre alimento para la reflexión en un material que nosotros considerábamos agotado.

Examinaremos ahora algunas de las cosas que vimos en las aulas. Consideramos nuestras descripciones y los comentarios que les siguen como «obras abiertas», según los términos de Eco, e invitamos a nuestros lectores a hacer otro tanto.

[3] Umberto Eco, *The open work* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989).

I

La primera serie de observaciones se efectuó durante varios días en un aula de primer grado. El observador escribió lo siguiente:

> Era una mañana típica en el aula de primer grado de la señorita Hamilton. En el extremo del salón, junto a la pizarra, la maestra trabajaba por turno con cada uno de los cuatro grupos de lectura: primero las Mariposas, luego los Arco Iris, seguidos por los Caramelos y, por último, las Estrellas. La maestra estaba sentada en una de las pequeñas sillas de los chicos, de frente al aula. Los niños la rodeaban, sentados sobre la alfombra.

El modo como comienza esta observación pone en evidencia que el observador ya ha estado en esa aula antes, probablemente en muchas ocasiones. Dice que se trata de una mañana típica. También parece conocer el orden en el que serán llamados a pasar al frente los cuatro grupos de lectura. Los nombres de esos grupos, dicho sea de paso, fueron elegidos por los propios niños. Son tan dulces. . . Uno se pregunta por qué. ¿Por qué no Monstruos o Insectos? ¿Porque los alumnos nunca sugirieron esas opciones? ¿O acaso la maestra vetó (con sutileza o sin ella) tales posibilidades?

Adviértase que lo primero que hace el observador es indicar dónde y en qué posición está la maestra. Según nuestra experiencia, ese es un procedimiento típico en las observaciones. Contribuye a subrayar el papel central del docente como *la* persona a quien debe prestarse atención en este ámbito. Los niños probablemente lo perciben tanto como el observador. La maestra, por su parte, se coloca de manera de tener el mayor ángulo de visión posible. Necesita ver a todos, así como todos necesitan verla. Este ordenamiento visual expresa una relación de dominación y subordinación,

característica de esta y otras aulas. Pero en esta situación en particular hay una variante de esa relación típica que merece comentarse.

Es razonable que los docentes, mientras enseñan, quieran estar en una posición física que les permita ver a todos los alumnos de su grupo, aunque por cierto hay situaciones en que esto no se cumple, como cuando un docente dicta una clase por televisión. Pero en esta aula la maestra se ubica para poder ver incluso a los alumnos que supuestamente trabajan en sus pupitres. ¿Por qué lo hace? Hay varias respuestas probables para esta pregunta, incluyendo la posibilidad muy concreta de que quiera estar en condiciones de atender a los alumnos que le pidan ayuda desde el pupitre. No cabe duda, sin embargo, de que una razón importante por la cual la maestra se ubica en esa posición es esencialmente moral: para advertir incidentes de mala conducta o señales de que está por producirse alguno, y tomar medidas correctivas a distancia. En suma, la posición del asiento del docente expresa una intención moral.

A propósito del asiento del docente, ¿tiene alguna significación el hecho de que la maestra esté sentada en una silla diseñada para niños? Posiblemente no. Tal vez la utiliza porque ocupa menos espacio o es más fácil de transportar cuando terminan las clases de lectura, o porque le permite estar más cerca de los niños y no tener que alzar la voz. Al mismo tiempo, nos preguntamos qué efecto tendría sobre la cualidad moral del ordenamiento didáctico el hecho de que se sentara en una silla para adultos. ¿Aumentaría su prominencia como figura de autoridad? Al sentarse en una silla pequeña, ¿expresa la maestra su aceptación del tamaño diminuto de sus alumnos?

El observador prosigue:

> Mientras ella trabajaba con cada grupo, los demás alumnos realizaban tareas individuales. Tenían que escribir oraciones y resolver problemas de aritmética. Algunos también usaban por turno la computadora que había en el fondo del aula.

Este párrafo nos invita a hacer dos breves comentarios. El primero se refiere al clima de trabajo que predomina en la situación descripta. Las aulas son, por supuesto, lugares

de trabajo tanto para los docentes como para los alumnos. Si no lo fueran, gran parte de la autoridad moral del docente desaparecería. Muchas de las críticas morales planteadas por el docente tienen como objetivo mantener un ambiente de trabajo y transmitir una ética laboral. Este hecho se hará más evidente a medida que continúen las notas del observador. El segundo comentario se refiere a la práctica de turnarse para utilizar la computadora del aula. La necesidad de compartir los recursos es común en muchas aulas. La voluntad de hacerlo constituye un modo de vida de carácter fundamentalmente moral. También es una práctica que suele requerir supervisión e iniciativa.

La observación continúa:

> Cuando la maestra llamó al grupo de lectura de los Caramelos, Gary se levantó del pupitre y empezó a saltar de espaldas hacia el frente del salón. La señorita Hamilton exclamó: «¡Gary! ¿Puedes venir caminando al grupo de lectura?».
>
> El chico se dio vuelta y comenzó a caminar.
>
> «Eso está mejor», dijo la señorita Hamilton.
>
> Poco después, la maestra necesitó una tijera que estaba en su escritorio, y mandó a Gary a buscarla. Al principio, este no la podía encontrar, y Chris se levantó de su asiento para ir a ayudarlo.
>
> «Está bien, Chris», le dijo la señorita Hamilton. «Gary ya la encontró, pero gracias por ayudar.»

Estos dos pequeños incidentes no duraron más que unos pocos segundos en total. Pero cada uno de ellos está cargado de significación moral y ambos parecen interrelacionarse. Primero, está el incidente en que Gary se dirige al frente del aula saltando de espaldas. ¿Por qué lo hace? ¿Tiene sentido preguntarlo? ¿Tiene importancia? ¿Por qué la señorita Hamilton decide que es una conducta impropia? ¿Teme que otros niños la imiten? Pero, ¿qué pasaría si lo hicieran? ¿Conduciría eso al caos? ¿O se trata simplemente de que saltar de espaldas es un acto que no se ajusta al clima de trabajo predominante en el ámbito? (Es muy concebible que la misma maestra pudiera supervisar una carrera a saltos hacia atrás en el patio de juego. De modo que no es la conducta en sí la que se considera mala o inapropiada, sino el

contexto en el que tiene lugar.) ¿Y qué hay de la forma como la señorita Hamilton logra que Gary cambie de conducta? Le hace una pregunta retórica cuyo significado el niño sin duda entiende, puesto que de inmediato procede como si le hubieran dado una orden o hecho un pedido. ¿Por qué la maestra no le dice directamente que deje de saltar? La respuesta a esta pregunta, que el registro de las observaciones por sí solo no puede revelar, es que una orden directa sería algo inusitado de parte de la señorita Hamilton. Ella rara vez da ese tipo de órdenes. Su acción, en otras palabras, revela algo sobre su estilo de enseñanza (y también sobre el clima moral del aula), aunque no hay modo de saberlo sin haber efectuado reiteradas observaciones. La maestra reconoce de inmediato el acatamiento de Gary con unas palabras de aprobación. Esto también es típico de su trato con los alumnos.

Conducta impropia → comentario del docente → acatamiento → aprobación: esta secuencia se repite docenas de veces por día en casi todas las aulas primarias y dura unos pocos segundos cada vez. Además, no sólo ocurre sino que es presenciada por todos, alumnos y observadores por igual. Esto es sin duda una forma de educación moral, aunque rara vez se la describe en esos términos. Su omnipresencia es llamativa.

El segundo breve incidente también tiene que ver con Gary. Esta vez la maestra le encarga ir a buscar algo a su escritorio. ¿Es sólo una coincidencia que le pida ayuda poco después del episodio de los saltos para atrás? ¿Tenía ella en mente ese acto pasado y su propia forma de encararlo? Obsérvese cómo maneja el intento de intervención de Chris. Su frase «Está bien, Chris» suena como si quisiera evitar su ayuda, para permitir a Gary encontrar la tijera por sí mismo. Nótese también que agradece a Chris por ayudar, aunque al parecer este no llegó a hacerlo. Sólo trató de ayudar. Desde ya que es imposible extraer conclusiones de un incidente aislado como este, pero al mismo tiempo no podemos sino sospechar que ese tipo de episodio revela algo importante sobre la señorita Hamilton. Puesto en los términos que preferimos, *expresa* una cualidad estilística. Si tuviéramos que elegir una sola palabra para captar esa cualidad, probablemente diríamos que, al menos en ese episodio, ella se comporta de una manera *afable*.

El observador prosigue diciendo:

> La maestra continuó trabajando con los Caramelos. Había escrito *sal* en la pizarra y pidió a uno de los chicos del grupo que leyera esa palabra. Luego escribió *mal* e indicó a otro que la leyera. Después escribió *tal* y esta vez designó a Felicia. La niña se quedó sin palabras.
>
> «Está bien», dijo la maestra mientras señalaba *mal* y *tal*. «¿Qué tienen igual estas dos palabras? ¿Y qué tienen de diferente?» Felicia trataba de descubrirlo cuando la señorita Hamilton advirtió que Richard (quien se encontraba en el extremo opuesto del salón) estaba hablando en voz bastante alta con la niña del pupitre de al lado. Le proponía ir a buscar una calabaza para Halloween.
>
> «¡Richard! ¡Richard!», llamó la maestra, «¿estás charlando o colaborando?» De inmediato, Richard contestó: «Colaborando».
>
> «¿Podrías hacerlo en voz más baja?»

Este breve episodio contiene muchas cosas que ameritan un comentario de tipo moral. Tal vez el aspecto más interesante sea la interrupción de la clase debido a la reacción de la maestra ante la conversación de Richard en voz alta. Lo primero que es preciso señalar sobre este hecho es que refirma lo dicho antes sobre la posición estratégica del asiento de la maestra. Richard, al parecer, se encontraba a una distancia considerable de la señorita Hamilton, del otro lado del salón, pero no lo bastante lejos como para escapar de su vigilancia. Lo especialmente interesante de la interrupción causada por la conducta de Richard es el momento en que se produjo. La maestra no sólo estaba en medio de una actividad didáctica, sino también en un momento crucial de esta. Felicia se esforzaba por descifrar la diferencia entre *mal* y *tal* cuando se produjo la interrupción. ¿Qué indica, tal vez, la oportunidad de ese acontecimiento respecto de la importancia relativa de las cuestiones pedagógicas y morales en el aula de la señorita Hamilton? Si suponemos que esta volvió su atención hacia Felicia en cuanto terminó de pedirle a Richard que hablara en voz más baja, podríamos pensar que la interrupción pasó casi inadvertida. Tal vez los alumnos de la señorita Hamilton estén tan acostumbrados a esta clase de interrupciones que no les prestan más atención que

a una mosca fastidiosa o al ruido de un avión que sobrevuela el edificio escolar.

¿Llevamos nuestras reflexiones demasiado lejos al detenernos a considerar un asunto aparentemente tan trivial como ese? Es posible. La cuestión de cuándo la sensibilidad a estos aspectos se convierte en hipersensibilidad es una duda que atormenta al observador del aula dedicado a entresacar la significación moral de lo que presencia. Pero si tenemos miedo de sobrepasarnos y exagerar la significación moral de lo que vemos, corremos el riesgo de omitir muchas cosas que luego prueban ser dignas de atención. Esa, al menos, ha sido nuestra experiencia.

La manera como la señorita Hamilton encaró a Richard es típica de ella. Lo llama por su nombre con cierta urgencia, pero en lugar de limitarse a decirle que se calle, le pregunta: «¿Estás charlando o colaborando?». Sus alumnos entienden la diferencia entre esos dos verbos y están acostumbrados a que se les haga esa pregunta. «Colaborar» quiere decir ayudar a un compañero de clase en alguna tarea escolar. «Charlar» significa socializar por diversión. A veces ambas cosas están permitidas, pero mientras los alumnos trabajan en sus pupitres, charlar suele estar prohibido y colaborar no. Este incidente concreto es digno de comentario porque Richard no dice la verdad (es evidente que no está colaborando) y, sin embargo, la señorita Hamilton no pone en tela de juicio su respuesta. ¿Le cree o sólo pasa por alto su mentira a fin de volver a su actividad y evitar enredarse en un intercambio de palabras más complicado? ¿O tendrá alguna otra razón para proceder así?

Nos parece que el uso reiterado que hace la señorita Hamilton de la pregunta sobre la charla y la colaboración tiene el efecto de instar a sus alumnos a ponerse en el lugar de un tercero acerca de sus propios actos y a verse objetivamente a sí mismos, lo cual podría interpretarse como un primer paso hacia la autocrítica. Además, cuando responden a la pregunta de la maestra, no sólo quedan en la posición de tener que decir la verdad o mentir, como decidió hacerlo Richard, sino que deben hacerlo frente a todos sus compañeros de clase. Esto implica que su reputación social en lo concerniente a la veracidad se pone en juego cada vez que contestan, sobre todo —tal vez exclusivamente— cuando se comportan mal.

¿Sostenemos que la señorita Hamilton persigue de manera consciente esos efectos? ¿Que su forma de preguntar es parte de su plan para la formación moral de los alumnos? La respuesta es no. Una de las premisas fundamentales de nuestra investigación es que el efecto moral de lo que ocurre en las aulas no se vincula en absoluto con las intenciones de sus responsables. Esas intenciones no son irrelevantes, pues, con toda seguridad, muchas acciones tienen mayor efecto si sabemos o sospechamos que se realizaron adrede y que su propósito es el que percibimos. No obstante, el poder de las cosas hechas casual e involuntariamente es indiscutible.

A esta altura, ciertos lectores tal vez se preguntarán si alguna vez nos molestamos en interrogar directamente a la señorita Hamilton acerca de sus intenciones. Hemos recogido, de hecho, muchas declaraciones suyas sobre diversas cuestiones, incluso de la visión que tiene de sí misma como docente. Pero nunca le preguntamos sobre ninguna de las acciones concretas que le observamos. Decidimos no hacerlo por varias razones que consideramos dignas de mencionar antes de volver al registro de las observaciones.

La decisión de no interrogar a la señorita Hamilton tenía que ver con el rumbo elegido. No preguntamos a *ninguno* de los docentes sobre las cosas que les vimos hacer en sus aulas. Limitamos nuestras observaciones a lo que de hecho vimos y oímos dentro del aula. Uno de los motivos fue evitar poner a los docentes en la posición defensiva de tener que justificar sus actos. Temíamos que si lo hacíamos, pronto no querrían tenernos cerca. Tampoco queríamos hacerles sentir que los evaluábamos oficial o profesionalmente, aunque sabían desde el principio, al igual que nosotros, que como observadores no podríamos dejar de hacer juicios evaluativos durante el proceso, por más neutrales o imparciales que tratáramos de ser. En segundo lugar, muchas veces no formulábamos nuestras propias preguntas sobre lo que habíamos presenciado hasta bastante después de haber concluido la observación y de que nuestras anotaciones del momento se hubieran convertido en descripciones más completas, un proceso que en ocasiones llevaba días y hasta semanas. A esa altura, por lo general nos parecía que ya era tarde para preguntar a los docentes lo que se les había cruzado por la cabeza días antes, probablemente ya olvidado.

Una tercera razón por la que no interrogamos a los docentes fue que queríamos limitar lo máximo posible nuestras conjeturas acerca del significado moral de lo ocurrido a lo que era directamente observable y audible. Consideramos que esa limitación ponía nuestra perspectiva como observadores a la par de lo que podían ver y oír los alumnos en esas aulas —dado que ellos no suelen estar enterados del razonamiento ni de los planes del docente—, aunque hubiera enormes desigualdades entre ellos y nosotros en materia de antecedentes y experiencia. Mediante esos límites, esperábamos concentrarnos en los aspectos de la vida moral que tuvieran *posibilidades* de ser vistos o experimentados como moralmente significativos por todos los presentes, incluso cuando no todos los contemplaran de esta forma.

Sigue diciendo el observador:

> Cuando los Caramelos volvieron a sus asientos, pasaron al frente las Estrellas. Mientras este grupo trabajaba, Elaine decidió jugarle una broma a Tara. Pasó rápidamente detrás de ella e hizo como si escribiera el nombre de la niña en la espalda de su remera. Tara trató de darse vuelta y verlo, pero no pudo.
>
> «Lo escribí más abajo», dijo Elaine, «para que no puedas verlo».
>
> Tara empezaba a quitarse la remera para ver lo que había hecho Elaine cuando la señorita Hamilton habló: «En las mesas tres y cinco están haciendo tanto ruido que apenas puedo escuchar al grupo de lectura. Por favor, tengan consideración. Compórtense como les gustaría que se portaran los demás cuando ustedes están en el grupo de lectura».
>
> Los integrantes de las mesas tres y cinco se callaron, y Elaine le confesó a Tara que sólo estaba bromeando, de modo que esta no tuvo que sacarse la remera.

Esta breve interacción de Elaine y Tara parece haber pasado inadvertida para la maestra, aunque ella reaccionó ante el ruido que provenía de las mesas tres y cinco, donde estaban sentadas las dos niñas. Este pequeño episodio nos recuerda cuántas cosas tienen lugar a espaldas del docente y también cuántas de ellas podrían suscitar algún tipo de comentario moral si el docente las advirtiera. ¿Qué habría hecho la señorita Hamilton si hubiera visto y escuchado el

intercambio entre Elaine y Tara? ¿O en verdad se dio cuenta de lo que pasaba y decidió no comentarlo? ¿O sus comentarios generales con respecto a las mesas tres y cinco fueron una respuesta concreta a Elaine y Tara? Ni el observador ni las dos niñas pueden saberlo con certeza.

Las advertencias de la maestra a las niñas sentadas en las mesas tres y cinco contienen una lección moral explícita, incluyendo una reformulación de la regla de oro para adecuarla a la ocasión. El acatamiento de las niñas a su indicación plantea varias preguntas. ¿Actúan ellas por principio? ¿Entienden y reconocen el fundamento del pedido de silencio de la maestra? No hay nada en el registro de observaciones que conteste a estas preguntas, pero nos cuesta imaginar que las niñas respondan principalmente a la fuerza racional de las palabras de la señorita Hamilton. Nos parece más probable que se tranquilicen porque ven que su maestra está molesta o simplemente porque les pide que lo hagan. Si hubiera terminado diciendo: «Por favor, sean educadas», es muy probable que las chicas se hubiesen callado con igual prontitud. De todos modos, *se hace* una apelación a los principios y todos los alumnos, no sólo los que estaban haciendo ruido, la advierten. El pedido de silencio de la señorita Hamilton y sus comentarios ulteriores son un ejemplo clásico de nuestra quinta categoría: la introducción espontánea de comentarios morales en una actividad en curso. Esta maestra hace a menudo esa clase de exhortaciones. ¿Es absurdo pensar que se arraigan una y otra vez, o que comienzan a hacerlo tras una cantidad suficiente de reiteraciones? Creemos que no.

La observación continúa:

> La señorita Hamilton volvió con las Estrellas, que estaban trabajando con los pronombres *ella*, *mí* y *tú*. Los empleaban en oraciones cuando la maestra advirtió que Richard rondaba su escritorio, mirando aquí y allá.
>
> «¿Qué estás buscando, Richard?»
>
> «Nada.» El chico tenía un papel en la mano y lo puso en el cesto que había sobre el escritorio.
>
> «Ah, me pareció que buscabas algo.»
>
> Richard volvió a su lugar y se sentó.

Se trata del mismo Richard a quien pocos minutos antes le habían preguntado si estaba charlando o colaborando.

Sabemos que mintió al contestar a esa pregunta. ¿Dice ahora la verdad? ¿Lo cree así la señorita Hamilton? Ella dice haber supuesto que Richard buscaba algo, pero parece creerle cuando él lo niega. ¿De veras le cree? Tenemos la sensación de que la maestra no confía mucho en Richard. ¿Eso se debe únicamente a su comportamiento en el incidente anterior? No; hay más que eso. Se debe en parte a la manera como el observador describe la situación. Richard, según sus palabras, «rondaba» el escritorio, «mirando aquí y allá». De esto se infiere que por lo menos está curioseando, aun cuando no busque nada. Sospechamos que esto es también lo que cree la maestra. Su pregunta, que suena como un ofrecimiento de ayuda, es quizás un medio de disimular lo que tiene de hecho en mente, algo así como: «¿Qué está husmeando Richard en mi escritorio?». La maestra le hace ver su inquietud por esa presencia junto al escritorio, pero de modo muy benigno y moderado. Le dice que creía que él buscaba algo y deja las cosas así. La inmediata vuelta de Richard a su asiento pone fin al episodio. Pero nos hace preguntarnos sobre la significación moral de ese pequeño incidente. Al parecer, esa significación forma una sola pieza con el manejo de la situación anterior con Richard y también con el modo como la señorita Hamilton encaró a Gary y sus saltos. La maestra parece proceder mediante rodeos. Pregunta en vez de afirmar u ordenar, pero sus preguntas implican más de lo que manifiestan. ¿Vemos aquí, en forma incipiente, algo que más tarde podríamos describir como el estilo de enseñanza de la señorita Hamilton, o al menos como un componente importante de ese estilo?

El observador prosigue:

> La señorita Hamilton estaba empezando a explicar a las Estrellas qué es un pronombre, cuando vio a Mark al lado del sacapuntas.
>
> «¿No acabo de darte un lápiz nuevo, Mark?»
>
> Mark murmuró: «Ajá, eh. . .».
>
> «¿Qué le pasó?», preguntó la maestra al ver que el lápiz ya no medía más de cinco centímetros.
>
> «Bueno, a lo mejor le saqué punta demasiado rápido», sugirió Mark.
>
> «Bueno, a lo mejor, si lo haces más despacio, la próxima vez te durará más, a lo mejor.»
>
> Mark asintió con la cabeza.

De nuevo, la señorita Hamilton interrumpe su actividad para enfrentar una situación que está fuera del marco de la enseñanza. La vemos recurrir una vez más a las preguntas para encarar un episodio de mala conducta y tratar de evitar su reiteración. Como antes, sus preguntas son evidentemente retóricas. No dudamos ni por un instante de que recuerda muy bien haber entregado hace poco un lápiz nuevo a Mark y que ahora ve con sus propios ojos lo que le pasó. También entabla una especie de diálogo juguetón con el niño, aun cuando lo reprende. Nótese que su doble uso del *a lo mejor* es un eco del uso de Mark pero en un estilo jocoso, para mostrar con toda claridad que no toma en serio la expresión de duda del niño, no obstante lo cual no desea obligarlo a desdecirse.

Considérese lo distinta que habría sido la situación moral si, en cambio, la maestra hubiera planteado directamente a Mark lo que ella sabía y veía. Supóngase que le hubiese dicho algo así como: «¡Mark! Déjame ver ese lápiz que estás afilando», y luego: «¡Pero si es el que acabo de darte! ¡Mira cómo lo dejaste de tanto sacarle punta! Ahora ve a sentarte y no vuelvas a hacer eso nunca más». En lo que concierne a la dinámica de la situación, ambos modos de reaccionar dan el mismo resultado. En los dos casos, la maestra sorprende a Mark en el acto de hacer algo malo y le advierte que no vuelva a hacerlo. Pero la forma en que la señorita Hamilton maneja la situación es notoriamente distinta de la que acabamos de urdir. ¿Es mejor? No tenemos una respuesta definitiva para esa pregunta, aunque con toda franqueza preferimos su modo de proceder al que ideamos nosotros.

Empero, hay algo más importante que tratar de determinar cuál es la mejor de las dos maneras de responder: considerar las diferencias de estilo entre ambas. El objetivo de hacerlo no reside en establecer si nuestra versión inventada es mejor o peor que la de la señorita Hamilton, sino en demostrar que esta maestra no hubiera podido responder como imaginamos que lo haría ese docente ficticio y *seguir siendo la señorita Hamilton.* Sería una actitud totalmente inusitada en ella. A partir de esa comprobación, podemos ahora empezar a entender lo que en el capítulo anterior describimos como la manifestación expresiva de la perspectiva moral del docente en su práctica cotidiana. Las preguntas retóricas de la señorita Hamilton; su renuencia a utilizar la

presión para obtener la confesión de una conducta inapropiada en ocasiones en que esta era evidente; su actitud atenta a toda la clase aun mientras trabajaba con un grupo pequeño, no impresionan al lector de las observaciones como el desarrollo mecánico de una serie de técnicas aprendidas en un curso de capacitación docente. Por el contrario, parecen inherentes a una forma de interactuar con los otros, a un estilo personal, podría decirse, cuyo origen es, con toda seguridad, previo al período de capacitación formal de la señorita Hamilton y expresa con amplitud su modo de encarar la vida en general. Los lectores del registro de observaciones tal vez adviertan, además, la rapidez con que estas cualidades expresivas comienzan a ponerse en evidencia una vez que empezamos a prestar atención a las sutilezas del modo de trabajar del docente y a reflexionar sobre ellas. Las situaciones que al principio parecen ser actividades comunes y corrientes en el aula cobran de improviso una significación moral.

Prosigue la observación:

> Poco después, mientras la señorita Hamilton seguía ocupada con las Estrellas, David se acercó a ella para mostrarle su trabajo. La maestra lo miró, le sonrió con calidez y le dijo: «Vaya, está fantástico». Luego lo hizo dar media vuelta y lo mandó a su pupitre.

Aquí hay otra interrupción en la actividad didáctica, esta vez ocasionada por la interferencia directa de un alumno en el círculo de lectura, y no porque la señorita Hamilton advierta un incidente ocurrido en otro lugar del aula que requiere su intervención a distancia. Pero aunque David la interrumpe, la maestra le responde con aprobación y cierta calidez antes de enviarlo de nuevo a su lugar. La aparente necesidad de aprobación de David toma precedencia, al menos por el momento, sobre la actividad en curso. Al mismo tiempo, sin embargo, detectamos un rastro de impaciencia en la descripción de la actitud de la señorita Hamilton al devolver a David a su sitio. «Lo hizo dar media vuelta», escribe el observador, captando en esas pocas palabras la imagen de la maestra mientras pone una o las dos manos en los hombros de David y lo hace girar, amable pero firmemente, en

dirección a su asiento (sin dejar de sonreír, también podríamos imaginar).

¿Qué mensajes morales se transmiten aquí? ¿La calurosa aprobación del trabajo de David por la maestra es más reveladora, en términos morales, que su aparente y muy comprensible impaciencia por la interrupción? ¿En qué piensa David mientras regresa a su lugar? ¿Lo enorgullece la entusiasta aprobación de su maestra, o la presión de sus dedos que aún siente en los hombros le recuerda su deseo de librarse de él y mandarlo a sentarse lo antes posible? Nos resulta imposible saberlo. Pero nos parece incuestionable que esta situación, como casi todas las otras descriptas por el observador, está imbuida de significación moral. Tal vez no haya ninguna manera de desentrañar qué significan esas experiencias para quienes participan en ellas. De todos modos, merecen ser objeto de reflexión, aunque sólo sea para tener presente la complejidad que puede encontrarse en algo tan simple como la breve interrupción de David y la manera como la manejó su maestra.

El observador continúa:

> La señorita Hamilton ya casi había terminado con las Estrellas cuando Chris se acercó a decirle que tenía que ir al baño pero carecía del pase correspondiente.
>
> «Después de que vuelva Richard», le dijo la maestra. Luego lo miró y le preguntó: «¿Puedes esperar o es una emergencia?».
>
> Chris lo pensó por un momento, decidió que podía esperar y volvió a su asiento.

Una nueva interrupción. Esta vez no se trata de un niño que busca aprobación, sino de uno que sólo quiere ir al baño y comprueba que le falta el medio para hacerlo (el pase). Lo primero que advertimos en la respuesta de la señorita Hamilton a Chris es que ella sabe que Richard está fuera del aula. Sin duda lo ha visto salir y ha tomado nota de eso. Se trata del mismo Richard, recordemos, que antes dijo que estaba trabajando cuando no era así y a quien vimos rondar el escritorio de la docente, al parecer en busca de algo. ¿La maestra lo vigila especialmente o lleva un control de cada niño que sale del aula? La información disponible no nos permite saberlo, pero parece razonable suponer que la seño-

rita Hamilton está al tanto de todo lo que hacen los chicos, en especial los más movedizos, y que Richard no es el único al que vigila. La preocupación que muestra acerca de si Chris podrá esperar hasta que vuelva Richard es concordante con la forma como manejó la necesidad de aprobación de David. También comunica algo sobre la flexibilidad de la regla que requiere un pase para ir al baño. Esa regla, según implica su pregunta a Chris, puede dejarse a un lado en caso de emergencia. Lo que transmite toda su respuesta, de hecho, es que la regla es firme pero no inflexible. Su aplicación será humanitaria. Chris vacila, como si verificara sus propios signos corporales, y luego opta por esperar el regreso de Richard. (Nos preguntamos cómo habría respondido Richard a la misma situación. ¿La maestra se habría molestado en preguntarle? Sobre la base de lo que hemos visto hasta ahora, suponemos que sí.) El regreso de Chris a su asiento refleja su comprensión y aceptación de la regla y sus excepciones.

Prosigue el observador:

> Al final de la mañana, la señorita Hamilton fue hasta su escritorio y examinó los trabajos que habían entregado los alumnos mientras ella estaba con los grupos de lectura. Tras mirar la hoja de Gary, comentó: «¿Sabes, Gary? Hiciste un montón de trabajos mientras estabas con Amy, ¿no?».
>
> Gary asintió, orgulloso.

El hecho de que la maestra decidiera comentar el trabajo de Gary (suponiendo que fuese el único elegido para un comentario al volver a su escritorio) da pie a varias preguntas y conjeturas que el observador sentado en el fondo del aula, o alguien que luego leyera sus notas, podría comenzar a plantear con toda lógica. La primera es obvia: ¿Por qué sólo Gary? ¿Cree la maestra que este alumno necesita un estímulo especial? Parecería estar auténticamente sorprendida de que haya trabajado tanto. ¿Lo está? ¿Tenía la íntima sospecha de que no había hecho más que charlar cuando estaba con Amy? Pero estas preguntas nos transportan a las particularidades del pensamiento y las intenciones de la señorita Hamilton de un modo tal que no sólo son imposibles de responder sobre la mera base de la observación, sino que amenazan con ocultar la significación moral de lo ocurrido.

Cualesquiera que sean sus razones para decidir comentar el trabajo de Gary, es evidente que la maestra tiene la intención de que su comentario sea una felicitación, y así lo toma el niño. Asintió orgulloso a lo que ella dijo, nos informa el observador. El orgullo por sus logros parece ser el principal objetivo y resultado de este breve intercambio. Lo mismo ocurría en el episodio con David, aunque él había buscado la aprobación, en este caso ofrecida de manera espontánea. Estos intercambios son morales porque entrañan un juicio sobre lo bueno y lo malo, que se busca y recibe con gratitud y afecta la autoestima de sus receptores. Pueden producirse en un abrir y cerrar de ojos, como los que acabamos de examinar, pero no debemos juzgar su importancia potencial en función de su brevedad.

Así termina el registro de observaciones de ese día. ¿Qué ha revelado, además de nuestros comentarios, acerca de esta docente y sus alumnos y, tal vez más en general, acerca de la significación moral de lo que tiene lugar en las aulas?

Ante todo, nos dice algo sobre el proceso de observar. El registro no indica con claridad cuándo empezó y terminó la observación, pero al parecer esta abarcó la mayor parte de una sola mañana. Nos da la idea de que el observador comenzó a tomar sus notas poco después de iniciados los grupos de lectura, o sea, luego de los primeros ejercicios y de cualquier otra cosa que pudo haber precedido a la lectura, y las terminó antes de la hora del almuerzo o de lo que haya sucedido entre la lectura y esta. Por lo tanto, el observador estuvo en el aula cerca de dos horas. Su registro de esa visita, obviamente redactado un tiempo después, cubre unas dos páginas y media escritas a máquina y a doble espacio. Los acontecimientos que menciona se encuadran en una fracción muy pequeña del tiempo total que pasó en el aula. Si se hubiera captado cada acontecimiento en una filmación y se hubiese empalmado la serie de episodios, su reproducción, con seguridad, no tardaría más de un minuto o dos.

Entre esos nudos aislados de actividad registrada, cada uno de los cuales cubre poco más de unos segundos, hay vastos océanos de silencio del observador. ¿Qué conclusión, si la hay, podemos sacar de este hecho? ¿Cabe suponer que los acontecimientos registrados constituyeron todo lo digno de comentar, desde el punto de vista moral, que sucedió durante esas dos horas? Por cierto que no. Lo único que podemos

inferir del informe es que fueron los acontecimientos que el observador decidió registrar. Otros observadores podrían haber elegido de manera diferente. En efecto: otro observador podría haberse sentido muy intrigado por las implicaciones morales de lo que pasaba en los grupos de lectura, al extremo de no prestar casi atención a las interrupciones en las que se concentró nuestro observador. Y un tercer observador podría haber optado por examinar únicamente lo que ocurría entre los alumnos que trabajaban en sus pupitres. Esas posibilidades corroboran lo que se dijo antes sobre la complejidad de la vida del aula y el carácter selectivo —es decir, interpretativo— de todas las descripciones.

¿Qué sucedió en el aula de la señorita Hamilton esa mañana? Quienquiera que la visitara probablemente concordaría en que la maestra pasó la mayor parte de la mañana en el frente del aula, trabajando con un grupo de lectura tras otro, mientras los demás niños hacían tareas en sus pupitres. Pero si se preguntara a estos mismos observadores: «¿Qué ocurrió allí que pudiera ser de interés moral?», cabe suponer que obtendríamos respuestas muy divergentes. Esto no se debe a que el discernimiento de aspectos morales sea intrínsecamente subjetivo —forjado por la imaginación de cada persona—, sino a que, por lo común, *sucede demasiado* desde el punto de vista moral como para que alguien lo informe en su totalidad, y también a que no todos respondemos a los mismos estímulos morales. La prueba última de la comprensión y la verificabilidad de lo que cada uno de nosotros ve desde su perspectiva individual no es que espontáneamente otros hayan visto lo mismo, sino que puedan apreciar y entender lo que hemos visto cuando se lo describimos.

Preguntamos antes qué nos dice la serie de observaciones, más nuestro comentario, acerca de la señorita Hamilton y sus alumnos. La respuesta inmediata es: no mucho. Hace falta bastante más que una semana de observación para formarse una noción firme del estilo de un docente o desentrañar el patrón de interacciones característico de un aula. Por otra parte, aun cuando la noción sea firme, debe mantenerse abierta a la revisión y el cambio, porque, en cierto sentido, nunca llegamos a comprender por completo a otra persona ni a captar del todo ninguna de las incontables situaciones en las que nos encontramos.

Al mismo tiempo, confiamos en que detenernos tanto tiempo como lo hicimos en esos breves informes haya contribuido a dar una idea incipiente del tipo de maestra que podría ser la señorita Hamilton y una impresión adicional, aunque necesariamente vaga, de cómo es el aula en su conjunto. La señorita Hamilton comienza a aparecer como una mujer considerada, paciente en su trato con los alumnos y poco propensa a repentinos estallidos de enojo o fastidio ante hechos que interfieren en su ejercicio de la enseñanza. Su persistente empleo de preguntas para manejar esos hechos nos parece un tanto inusual y digno de más observación y reflexión. La clase en su conjunto parece tener un autocontrol y una buena conducta notables, si partimos de la base de que los acontecimientos registrados fueron los únicos ejemplos de mala conducta que exigieron la atención de la maestra a lo largo de esas dos horas. De hecho, estos episodios fueron tan pocos y tan inocuos que cuesta creer que no haya habido más, que el observador no vio, o que vio y decidió no registrarlos. Aquí advertimos lo tentador que es, aunque erróneo, tratar los registros de observaciones como si contuvieran muestras temporales exactas de los hechos que catalogan.

¿Qué nos enseña nuestra serie de observaciones sobre la vida moral en la escuela en general? Esta no es una muy buena pregunta, en realidad, aunque en principio parezca razonable. Lo que la hace poco aconsejable es su sugerencia implícita de que unas pocas horas de observación podrían bastar para enseñarnos algo útil sobre un tema tan complicado. Hacen falta muchas observaciones más, por cierto, para empezar a comprender lo que ocurre dentro de un solo salón de clase, y la idea de que se puede decir algo definitivo acerca de la vida moral en la escuela en general sobre la base de un período de observación tan breve es casi ridícula. Pero hay otra razón para sostener que la pregunta no es muy buena. Esta implica, sin decirlo tan directamente, que el resultado de observar clases y reflexionar sobre la significación moral de lo visto en ellas se ajusta a la denominación de «nuevo conocimiento», que a su vez debería ser reducible a una serie de enunciados fácilmente comunicables a todo el mundo y con generalizaciones nunca antes hechas.

Esa concepción de los resultados previstos de la investigación no se corresponde con nuestra verdadera experiencia

cuando procuramos entender la vida moral en las aulas. Suponemos que tampoco se adecua a lo que sucedió y sucederá a otros, en especial a aquellos de nuestros lectores que tal vez hayan abrigado la esperanza de que ese resultado —el tesoro de un conocimiento recién acuñado, no desgastado por el uso previo— estuviera pronto en su poder. A estos lectores sólo podemos expresarles nuestra confianza en que los beneficios de seguirnos hasta el final compensarán, al menos en parte, el hecho de que no hayamos satisfecho sus expectativas iniciales. Porque lo que nos ocurrió en el transcurso de nuestro trabajo, como esperamos les ocurrirá también a muchos de nuestros lectores, fue que se produjeron cambios inesperados, muy pocos de los cuales se ajustaban al modelo usual de adquisición de conocimientos. A menudo, sin embargo, el cambio daba la *sensación* de ser un nuevo conocimiento. Tenía ese atributo de novedad o frescura que uno asocia a un acto de descubrimiento.

Nuestra experiencia más recurrente mientras observábamos las aulas y después, al escribir y hablar de nuestras observaciones, fue una experiencia de afirmación o refirmación. Las observaciones refirmaron una y otra vez mucho de lo que ya sabíamos. Por ejemplo, esperábamos comprobar que los docentes se dedicaban a muchos tipos diferentes de actividades morales, y así ocurrió. Lo que nos sorprendió fue la profundidad y la variedad de su participación en ellas. Pero esta sorpresa constituye una suerte de refirmación por derecho propio. En efecto: si nos detenemos a pensarlo, pronto advertimos que las personas que hemos conocido, las cosas que hicimos, las novelas que hemos leído y demás, revelan permanentemente nuevos e inesperados significados morales. Sin embargo, en cierto sentido parecería que necesitamos constantes recordatorios de este hecho fundamental de la vida.

Al comienzo de nuestro trabajo habíamos previsto, además, que a medida que avanzáramos adquiriríamos más sensibilidad hacia los aspectos morales de la enseñanza. Esto también se cumplió, por cierto. Lo que nos sorprendió mientras se desenvolvía este proceso fue el papel cumplido por la reflexión, la escritura y la discusión en la puesta en evidencia de estos aspectos. Sin embargo, ¿cómo podríamos haber abordado las cuestiones morales, por ejemplo, *sin* una profunda reflexión?

Por último, al comenzar creíamos que nuestro método informal y exploratorio de trabajar probaría ser fructífero al final, aunque no sabíamos cómo. Collingwood nos recuerda que «la mayor parte de la acción humana es tentativa, experimental, y no está dirigida por el conocimiento de adónde conducirá, sino por el deseo de saber qué saldrá de ella».[4] Nuestro trabajo también se inició así. Lo que nos sorprendió y deleitó fue la riqueza de percepciones y conceptos que redituó nuestro modo de proceder.

Volvamos por un momento a la señorita Hamilton. Lo más llamativo del registro de observaciones que acabamos de compartir y comentar tal vez sea su carácter común y corriente. Aunque contiene varias incógnitas —en particular, sobre lo que piensa la señorita Hamilton cuando se comporta de determinada manera o la intención que tiene al preguntar como lo hace—, no hay casi nada visiblemente problemático en sus actos. Cuando los alumnos se alborotan, ella se ocupa de que se tranquilicen; cuando alguien necesita elogios, ella se los brinda. En otras palabras, aunque en el registro encontramos muchos elementos para hablar en términos morales, las situaciones descriptas no son moralmente ambiguas en sí mismas. No nos llevan a preguntarnos qué habríamos hecho en similares circunstancias, ni si los actos de la maestra son apropiados.

A menudo, sin embargo, presenciamos situaciones moralmente ambiguas en las aulas que visitamos. El aula de la señorita Hamilton no fue la excepción, como muestran los dos siguientes registros de observaciones. Ambos incitan a profundizar la reflexión y el análisis. El primer informe es este:

> Una mañana de marzo, los alumnos de primer grado de la señorita Hamilton estaban haciendo una tarea que combinaba aritmética y arte. Cada niño había recibido una hoja con una figura oculta. Para poder verla, los chicos tenían que colorearla. Se había asignado un número a cada color, y las distintas partes de la figura estaban codificadas con problemas de sumar y de restar, cada uno de los cuales, una vez resuelto, correspondía al nú-

[4] R. G. Collingwood, *The idea of history* (Nueva York: Oxford University Press, 1956), pág. 42.

mero de uno de los colores. Si se la coloreaba bien, la figura debía mostrar un conejo.

Wayne terminó de pintar su figura y se la mostró a la señorita Hamilton, quien le preguntó qué era.

El niño dijo que no estaba seguro y trató de adivinar: «¿Es una tortuga?».

La maestra respondió: «No; debes haberte equivocado en algo».

Revisaron los problemas y encontraron los errores. Cuando la señorita Hamilton se aseguró de que Wayne había entendido cuáles eran, le dijo que agregara una nota en su hoja antes de entregarla. Le indicó que escribiera: «Esto debe ser azul en vez de amarillo». Luego debía dibujar una flecha para indicar a qué parte de la figura se refería la nota.

Pero Wayne quería corregir todo el trabajo. «Bueno», dijo, «puedo pintar sobre la parte amarilla con un marcador azul.»

La maestra le contestó: «No, no hace falta. Simplemente dibuja una flecha».

«Puedo taparla con borratinta blanco», dijo Wayne. «Y después la pinto de azul.»

«No es necesario», replicó la señorita Hamilton.

«Podría llevármela a casa para hacerlo. No tengo que hacerlo ya mismo.»

«No», dijo la maestra, «eso no es necesario. Basta con que yo sepa que te diste cuenta de cómo tiene que ser.»

«A mí no me molesta», insistió Wayne. «Puedo hacerlo. . . de veras.»

«Ya está bien», dijo la señorita Hamilton con firmeza. «Escribe la nota, nada más.»

Wayne terminó por ceder y entregó su hoja, pero todavía no parecía convencido de que bastara con sólo una nota.

La señorita Hamilton y su alumno Wayne están en evidente desacuerdo en este episodio, pues el niño quiere hacer un dibujo bien coloreado y la maestra insiste en que alcanza con agregar una nota para indicar que entendió cuáles eran los errores. Al final gana la maestra, pero el costo de ese triunfo, en términos morales, puede ser mayor de lo que ella sospecha. Como mínimo, su modo de manejar la situación

da pie a una interesante pregunta respecto de qué hacer cuando el patrón de excelencia de un alumno o su afán perfeccionista exceden de lo necesario a juicio del docente.

La causa de la dificultad, en esta situación pedagógica específica, parece radicar en que la señorita Hamilton no considera que pintar bien el dibujo tenga alguna importancia, salvo para indicar la comprensión aritmética del alumno, mientras que a Wayne le interesa más el coloreado del conejo que los errores de cálculo que hicieron que lo pintara mal. Desde el punto de vista académico, la posición de la maestra es muy comprensible. Aprender a sumar y restar es sin duda más importante que colorear bien los espacios en blanco de un ejercicio del cuaderno, una actividad adicional cuya función es principalmente motivacional. Pero ¿qué pasa si el alumno no lo ve así y considera, como parece hacerlo Wayne, que el objetivo de la tarea es producir un dibujo satisfactorio? Desde el punto de vista del niño, su maestra trata de disuadirlo de hacer las cosas lo mejor posible y no parece afectarla su persistente propuesta de rectificar el error.

¿Cómo interpretamos la conducta de la señorita Hamilton en esta situación? ¿Como una muestra de insensibilidad? ¿O la maestra tendrá una buena razón para evitar que Wayne dedique más tiempo al dibujo? De ser así, ¿habría sido conveniente que le explicara sus motivos? ¿O sólo habría servido para perder más tiempo? ¿Y qué pasó con la estrategia de la señorita Hamilton, que vimos en los anteriores fragmentos de observaciones, de hacer preguntas para llevar a sus alumnos a entender sus propios actos? ¿Nos apresuramos demasiado al hacer esa interpretación de su actitud durante el período matinal de lectura? Le habría sido fácil emplear esa estrategia en este caso. Cuando Wayne propuso pintar encima del amarillo para que quedara azul, podría haberle preguntado si le parecía necesario, en vez de decirle bruscamente que no lo era. Aun cuando él hubiera contestado afirmativamente, podría haber seguido preguntándole por qué lo creía, y llevarlo de a poco a entender que una simple nota en su hoja era suficiente. Pero esa estrategia probablemente habría tomado más tiempo. ¿Por eso la maestra decidió no aplicarla? ¿*Decide*, en realidad, obrar así? Es decir, ¿pondera de manera consciente distintas alternativas para responder a Wayne y luego apela a

una de ellas, o su respuesta a la sugerencia del niño se produce con demasiada rapidez para que eso sea posible? La brevedad del registro respalda esta última interpretación, pero tal vez entre las respuestas hubo pausas que el observador no anotó. De no ser así, ¿debemos interpretar la reacción de la señorita Hamilton como una señal de impaciencia? ¿Así la interpretó el propio observador? ¿Por eso decidió escribir al respecto? ¿O le interesó más la ambigüedad de la situación que su condición de ejemplo de una postura moral concreta?

Este torrente de preguntas revela no sólo la ambigüedad moral de la situación tal como fue registrada, sino también el hecho de que esa ambigüedad se extiende casi inevitablemente hasta incluir las intenciones del autor de las notas. Decimos «casi inevitablemente» porque el observador podría haber decidido aclarar sus intenciones en el registro. Si su propósito era, por ejemplo, presentar este episodio como una ilustración de la ambigüedad moral visible en los acontecimientos del aula (tal como lo utilizamos aquí y, nos consta, fue la verdadera intención del observador), podría haberlo planteado en forma explícita. A falta de esa explicación, nos vemos obligados a conjeturarla como parte de nuestro propio esfuerzo por resolver la ambigüedad. Este fenómeno ocurre con frecuencia en las artes, donde el lector o el espectador, ante una obra cuyo significado no es evidente, se ve en la necesidad de preguntarse cuáles fueron las intenciones del artista. Nuestra propia experiencia como observadores del aula nos mueve a creer que esa ambigüedad, presentada como incertidumbre acerca del significado de las cosas, sobre todo en términos morales, es un atributo mucho más común que lo que podría hacer suponer la claridad de la mayoría de las descripciones de lo que allí sucede.

Veamos un segundo ejemplo de esa ambigüedad. El observador escribe:

> Una mañana, en el aula de primer grado de la señorita Hamilton, Cheryl se acercó a mí y me pidió que la ayudara a quitarse el abrigo, pues se le había trabado la cremallera. Belinda vino a curiosear y le preguntó a Cheryl qué pasaba. Cheryl le dijo que la cremallera se había atascado. «Y la señorita Hamilton tampoco pudo abrirla.» Mientras yo luchaba con la cremallera, una niña en-

tró al salón, buscando a la señorita Hamilton. Cuando la encontró, le dijo: «Cheryl se llevó mi lápiz y no me lo devolvió».

Cheryl la oyó casualmente e intervino: «Sí que te lo di. Te lo devolví en el patio».

«No, no me lo devolviste», dijo la niña, que se llamaba Farida.

«Sí, te lo devolví.»

Antes de que la discusión prosiguiera, intervino la señorita Hamilton y pidió a cada niña que explicara lo que había sucedido. Ambas reiteraron sus afirmaciones sin agregar muchos detalles. Coincidían en que Farida le había dado un lápiz a Cheryl, pero no en lo que pasó después.

De modo que la señorita Hamilton las hizo repetir sus versiones.

«Cheryl se llevó mi lápiz —dijo Farida— y no me lo devolvió.»

«Farida me dio el lápiz —dijo Cheryl— y yo se lo devolví en el patio.»

«Continúa», le dijo la señorita Hamilton a Cheryl. «¿Qué pasó cuando se lo devolviste?»

Cheryl entrecerró los ojos como si tratara de ver el hecho desde una gran distancia. Luego dijo a Farida: «Me acuerdo de que te di el lápiz y te lo metiste en la boca».

Farida dijo: «No, no es cierto».

Pero Cheryl insistió: «Sí, lo hiciste. Porque me acuerdo de que estabas jugando con Emily, y yo pasé y ella se ponía tu saco, y me acuerdo de que tenías el lápiz en la boca y Emily se estaba poniendo tu saco».

De pronto, Farida también lo recordó: eso era lo que había sucedido. Cheryl quedó reivindicada, aunque el paradero del lápiz siguió siendo un misterio.

A diferencia de la situación referida a Wayne, esta última tiene que ver con una injusticia evidente, o al menos con su sospecha. En ese aspecto, es más claramente moral, en el sentido habitual de la palabra, que la preocupación de Wayne por la corrección de su dibujo. A grandes rasgos, se trata de una circunstancia ante la cual suelen encontrarse los maestros de niños de corta edad: un niño cree que otro se portó mal con él y acude a la maestra en busca de ayuda; la

maestra zanja la disputa y el conflicto se resuelve. Lo interesante en este caso es la forma de la intervención de la maestra. Lo único que hace la señorita Hamilton, al parecer, es pedir a las dos niñas que cuenten y vuelvan a contar la historia. Durante el segundo relato, Farida recuerda que Cheryl efectivamente le devolvió el lápiz, por lo que su acusación era falsa. Pero, ¿por qué la señorita Hamilton pide que vuelvan a contar lo sucedido? ¿Y por qué pide específicamente a Cheryl que trate de recordar qué pasó cuando devolvió el lápiz? ¿Prevé que así se revelará la verdad? No hay modo de que pueda saberlo. El buen resultado de su manejo de la situación tiene que ser un golpe de suerte. Sin embargo, el fortuito recuerdo de Cheryl tal vez no se habría producido si la maestra no hubiera instado a ambas niñas a repasar lo ocurrido. ¿Debemos interpretar la actitud de la señorita Hamilton como una muestra de confianza, una expresión de su creencia en la veracidad de Cheryl, quizá? ¿O podría ser algo aún más profundo? ¿Su pedido aparentemente espontáneo y casual de que se vuelvan a contar los hechos expresará acaso no sólo su creencia en la veracidad de Cheryl, sino en la bondad esencial de los niños en general, su honestidad básica en la mayoría de las situaciones? Esta podría parecer una interpretación demasiado magnificada de un acontecimiento tan fugaz y corriente, y sin duda no instaríamos a nadie a aceptarla sin mucha más reflexión, discusión y observación; pero el remolino de la ambigüedad suele girar precisamente en torno de cuestiones relativas a la significación moral de hechos al parecer triviales.

II

La siguiente serie de observaciones que examinaremos corresponde a un colegio secundario católico para varones. El docente, el padre Maran, es un sacerdote franciscano con doce años de experiencia en la enseñanza. Según lo describe el observador:

> El padre Maran es de estatura mediana y constitución robusta. Siempre está vestido y arreglado en forma impecable. Usa una larga sotana franciscana marrón atada a la cintura con un cordón blanco, o pantalones oscuros, suéter castaño y cuello sacerdotal blanco. Escribe con letra clara y al final de cada clase la pizarra de su aula queda cubierta de números y ecuaciones, escritos con su prolija caligrafía.

El observador describe a continuación el lugar donde se sienta el padre Maran al principio de cada hora de clase y su modo de recibir a quienes entran al aula.

> Por lo común está sentado en su escritorio, revisando algunos papeles. Los alumnos se detienen a entregarle sus trabajos antes de ir a sentarse. Mientras señala el lugar de su escritorio donde deben colocar los ejercicios, el padre Maran recorre de un vistazo el salón. En silencio, pasa lista y continúa revisando los materiales.

Cada clase comienza con un breve ritual, que el observador describe así:

> Una vez que los chicos han tomado asiento, uno de ellos pasa al frente y se para mirando a la clase. Mientras lo hace, los alumnos se ponen de pie. El alumno que dirige el ejercicio se persigna, y otro tanto hacen sus

compañeros y el padre Maran (que ahora también está de pie). Rezan juntos el padrenuestro. Luego los chicos vuelven a sentarse. Algunos van a sacar punta a sus lápices, previendo que tendrán mucho que escribir. El padre Maran hace una última revisión de sus materiales y camina hacia el frente del aula.

La impresión inmediata que surge de esta descripción del padre Maran y de los primeros minutos de clase es de notable formalidad y seriedad, incluso con un toque de frialdad. El padre Maran aparece como un hombre reservado y digno. Vale la pena notar que para describir al sacerdote, el observador elige mencionar ante todo su altura y constitución. «Estatura mediana» y «constitución robusta» son las expresiones usadas, ambas un poco vagas y neutras, pero que transmiten sin duda una imagen de solidez. No se dice nada de la cara del padre Maran (¿está afeitado o tiene barba?; ¿usa anteojos?; ¿sonríe o está siempre ceñudo?), aunque se nos dice cómo suele ir vestido a clase. Su forma de vestir y su arreglo son los primeros indicios que encontramos de la presencia del docente como persona. Ellos generan una sensación de distancia psicológica y un aire de formalidad que se intensificarán con la descripción siguiente. El padre Maran no sólo lleva siempre un emblema de su oficio religioso (ya sea la sotana o el cuello sacerdotal), que lo distingue de sus alumnos y de otros adultos que no son miembros de una orden religiosa, sino que se viste de oscuro y su arreglo, se nos dice, es impecable. La impresión global, basada sólo en el primer párrafo de la descripción del observador, es la de una figura de autoridad que busca mantenerse aparte del flujo de actividad que lo rodea.

La descripción de la conducta del padre Maran ante la clase refuerza la sensación de formalidad y distancia. Lo vemos ocupado en su trabajo cuando llegan los alumnos; otro docente tal vez se habría parado junto a la puerta para saludarlos o estaría ya de pie al frente del aula. Al parecer, el padre Maran no cruza ninguna palabra con quienes entran, ni siquiera con los que se acercan al escritorio a entregar sus tareas. Se limita en cambio a señalar dónde deben dejar los trabajos y continúa con lo que está haciendo. Hasta pasa lista en silencio. El rezo del padrenuestro al principio de cada

clase agrega una nota final de solemnidad al clima creado por su presencia física y su postura inicial.

El registro prosigue:

> Cuando el padre Maran se pone de pie y va hacia la tarima, la clase ya está en silencio. Sus alumnos, muchos de los cuales charlaban, bromeaban o hacían chistes momentos antes, ahora le prestan su entera atención. Han despejado sus pupitres de todo salvo los libros de matemática, los lápices y las hojas que van a necesitar.

La conducta de los alumnos refirma el clima de seriedad implícito en la descripción del observador. Esta parece ser una clase cuyos participantes ponen manos a la obra de inmediato y cuyo docente no es afecto a las distracciones.

Empieza la lección. La materia es álgebra de undécimo grado. (Las palabras en mayúsculas indican que se alzó la voz.)

> El padre Maran escribe en la esquina superior izquierda de la pizarra «Clase n° 22», y al lado, la fecha. Se vuelve hacia los alumnos y les dice de manera expeditiva: «Hoy vamos a seguir repasando el factoreo para el próximo cuestionario. ¿Les quedó alguna duda sobre el repaso o la tarea?».
>
> Se elevan varias manos.
>
> El padre Maran da la palabra a un estudiante de la primera fila, un chico que tiene dificultades con la matemática y a quien se asignó un asiento al frente para que el profesor pudiera dedicarle especial atención. «Sí, señor Bailey».
>
> «Lo que me pasa, vea usted, es que cuando trato de. . .»
>
> «SEÑOR BAILEY, ¡PLANTEEME UN *PROBLEMA*!»
>
> «Bueno, aquí tengo dos; yo. . .»
>
> «¡PLANTEEME *UN* PROBLEMA!»
>
> El señor Bailey mira su hoja de ejercicios y luego levanta la vista y dicta un problema. El padre Maran lo escribe en la pizarra. Antes de que pueda darse vuelta hacia la clase, se alza un bosque de manos.
>
> El padre Maran llama a un alumno, quien propone una solución paso a paso para el problema de la pizarra.

«Eso es *exactamente* correcto», dice el profesor. «¿Lo entendió, señor Bailey?»

«Sí; me atasqué en el del medio al resolverlo.»

«¿El qué del medio?»

El señor Bailey se muestra desconcertado. Algunas manos vuelven a levantarse al instante. El señor Bailey sigue perplejo. El padre Maran repite: «¿El qué del medio, señor Bailey?».

Reina el silencio. Las manos alzadas empiezan a vacilar y algunas se hunden lentamente en el regazo de sus dueños. El padre Maran se lleva la mano derecha al mentón y clava la vista en el piso. Está parado justo frente al señor Bailey.

El chico tuerce la cara mientras mira el problema de la pizarra. De pronto, ve la luz. «¡Ah! ¡El *término* medio!» Las manos que seguían levantadas se desploman como globos pinchados.

«BIEN», responde el padre Maran. «El *término* medio. Ahora, ¿cuál es su segundo problema?»

Lo primero que cabe señalar de esta breve descripción es el hecho de que el padre Maran escriba la fecha y el número de la clase en la pizarra. ¿Por qué, podríamos preguntarnos, se molesta en escribir el número de la clase? Si le interesa que los alumnos copien la información en sus trabajos para identificarlos más adelante, seguramente bastaría con la fecha. En otras palabras, ¿a quién le importa si es la clase n° 22 o 23? La respuesta es que le importa al padre Maran, por lo visto, y esto nos da una clave adicional respecto del tipo de clima moral que se construye aquí. Esta es un aula donde la exactitud es de enorme importancia, aun cuando no tenga ninguna razón aparente. También es una clase en la que no debe cuestionarse la definición del docente sobre lo que se considera importante.

Los apuros del primer alumno nombrado refuerzan lo que acabamos de decir. Bailey (el profesor lo llama «señor» Bailey, una muestra más de formalidad) apenas empieza a abrir la boca cuando ya se le informa que lo que dijo está mal. El padre Maran busca un problema específico para escribirlo en la pizarra y no le interesa escuchar la explicación de Bailey sobre sus dificultades para *resolverlo*. Además, el profesor quiere un solo problema, y no dos. Lo desconcer-

tante, sin embargo, es que al comenzar no había pedido un problema. Empezó preguntando si los alumnos tenían dudas sobre el repaso o la tarea. Esta es la consigna que Bailey parece empezar a responder cuando su profesor lo interrumpe.

¿Qué diremos del hecho de que el docente alce la voz? ¿Es una señal de impaciencia? Por cierto que no necesita gritar, ya que Bailey está justo frente a él.

Cuando otro alumno da la respuesta correcta al problema con el que Bailey tenía dificultades, el padre Maran destaca el acierto diciendo que es «exactamente» correcta, lo cual subraya una vez más la importancia de la precisión y la exactitud. Luego se dirige a Bailey para preguntarle si ha comprendido la solución correcta. Bailey pronto vuelve a meterse en líos, esta vez por referirse al término medio de la ecuación escrita en la pizarra como «el del medio». El padre Maran adopta una postura grave mientras espera que Bailey dé con la palabra indicada: la mano derecha en el mentón, la vista clavada en el piso. Hay un claro toque de teatralidad en su pose, pero ¿a quién se dirige? ¿A Bailey, para quien es comprensiblemente amenazante? ¿A los demás alumnos, a quienes podría divertir la fingida gravedad de su profesor? ¿Al observador, que tal vez considere su significado mientras se esmera en describirlo? Aquí hay un tipo de ambigüedad moral algo distinto del que encontrábamos en el aula de la señorita Hamilton. El silencio se rompe cuando Bailey recuerda la palabra correcta y el padre Maran le pregunta sobre su segundo problema.

¿Qué podemos decir del episodio? ¿Qué revela este acerca del padre Maran y del clima moral del aula en su conjunto? Ya dijimos que la situación tiene un aire de formalidad y seriedad, tal vez hasta de solemnidad, reforzado por la oración del comienzo, la vestimenta y el porte del padre Maran y su empleo del término «señor» para dirigirse a los alumnos. Su insistencia en que Bailey siga la rutina de plantear un problema en lugar de comentar una dificultad refirma la formalidad. Casi podríamos pensar que al padre Maran sólo le importa ver que los problemas se resuelvan correctamente y no le interesa en absoluto conocer las tribulaciones que tuvieron sus alumnos con la tarea. Además, la materia misma, álgebra avanzada, contribuye al clima predominante. No sólo sirve para justificar la insistencia del

docente en la exactitud, pues, si hay una disciplina que la requiere, esta es sin duda la matemática, sino que también refuerza el aire de formalidad y distancia psicológica por medio de sus signos y símbolos impersonales, que sólo guardan una relación limitada y arbitraria con las cosas del mundo real.

La siguiente es otra breve mirada a una de las clases del padre Maran, en este caso de álgebra de noveno grado.

> El padre Maran empieza a escribir un problema en la pizarra: $b^2 - 36$. Antes de que termine, se levanta un puñado de manos. Tras pasar la vista por la clase, el profesor asiente con la cabeza: «Muy bien, señor Robinson».
>
> El alumno procede a dictar la solución, mientras el docente anota cada paso en la pizarra.
>
> Dos paréntesis. ( )( )
>
> «*b*, *b*.» (*b*)(*b*)
>
> «6 y 6.»
>
> El padre Maran se queda inmóvil, con la tiza a quince centímetros de la pizarra. Manteniendo rígido el cuerpo, gira la cabeza a medias en dirección a la clase y, con las cejas levantadas y la boca apretada, mira por el rabillo del ojo al señor Robinson.
>
> Varios alumnos alzan la mano. El señor Robinson fija la vista en la pizarra.
>
> «¡Ah! ¡*Más* y *menos*!»
>
> El profesor relaja su postura, ladeando levemente la cabeza mientras se vuelve para escribir los signos al lado de los números.

Una vez más, se insiste en seguir un procedimiento paso a paso, en el que el padre Maran oficia de secretario del alumno, Robinson, que está dictando la solución de un ejercicio de factoreo. En cuanto el alumno da un paso en falso, la transcripción se detiene de golpe y el profesor se queda parado con la tiza a mitad de camino, como si fuera un maniquí cuyo mecanismo se hubiera atascado. Su manera de mantener el cuerpo rígido mientras gira sólo la cabeza, más la expresión que adopta al mirar a Robinson, nos recuerdan la teatralidad de su pose grave mientras esperaba que Bailey corrigiera su error.

Veamos otros dos episodios que incluyen similares poses y gestos teatrales.

«¿*Qué* hago con el 2?», pregunta el padre Maran, con tono de asombro, a un alumno. Pero el chico que había estado dictando una solución no dice nada. Mira fijamente el problema escrito en la pizarra, luego baja la vista hacia su hoja de ejercicios y por último vuelve a mirar la pizarra.

El padre Maran lo observa, al tiempo que se aleja unos pasos del escritorio y se para cerca de la tarima. Se apoya sobre ella y se lleva la mano al mentón. Baja lentamente la cabeza y cierra los ojos. Se queda inmóvil.

Mientras tanto, los demás alumnos observan al profesor o echan una mirada a su compañero, que sigue tratando de detectar su error. Una media docena de chicos levanta la mano, pero sin mayor urgencia, lo que parece indicar que saben que el padre Maran va a tomarse su tiempo.

Por último, el docente levanta la vista y dirige la pregunta, con voz suave, a toda la clase: «¿Qué hago con el 2?». Un alumno da la respuesta buscada, tras lo cual el padre Maran afirma en voz alta: «¡BIEN! ¡SE *EXTRAE* EL 2 COMO FACTOR COMUN!». El alumno confundido mueve la cabeza en un gesto de desaliento y exclama: «¡Maldición!», mientras se apresura a borrar lo que había escrito en su hoja. Luego levanta la vista y continúa con el siguiente paso.

El segundo episodio es este:

Durante otra clase, el padre Maran interroga a un alumno que quiere terminar un problema. Pero el chico se equivoca de inmediato en un paso que el resto de la clase ya ha completado. El padre Maran lo interrumpe con la consabida pregunta: «¿*Qué* es *X*, señor Green?».

Green mira fijamente su hoja. El profesor repite la pregunta al tiempo que se acerca hasta colocarse justo frente a él. Mientras tanto, varios de los alumnos sentados cerca de él alientan a Green a dar con la respuesta

correcta. «¡Vamos!», lo animan. El padre Maran repite: «¿*Qué* es *X*, señor Green?», a la vez que pega literalmente un salto hacia el chico para inclinarse sobre él, como si le ordenara acertar con la respuesta.

«¡Ah!», exclama de pronto el alumno: «¡Doce!».

«Aaaaaah», suspira el padre Maran mientras se endereza. Volviendo a la pizarra, dice: «Continúe, por favor», y Green así lo hace.

Al comentar sus propias notas, el observador menciona «las cejas alzadas del padre Maran, sus posturas de repentina inmovilidad, su voz resonante y sus gestos demostrativos». Se refiere a la atención que ponen los alumnos a estas señales y la prontitud con que responden a ellas. Pero la pregunta que debemos hacernos es qué nos indica, tal vez, ese histrionismo sobre el carácter moral del docente o sobre el clima global del aula. ¿Cómo deberíamos interpretarlo?

Como docente, el padre Maran parece sin duda estar más «en las tablas» que la señorita Hamilton; esto, por lo menos, está claro. Su impecable atavío, su «vestuario» (el atuendo religioso), sus modales estudiados, sus gestos augustos (como señalar en silencio el lugar donde hay que poner las tareas), su demorada entrada en escena (el paso lento y deliberado desde el escritorio hasta el frente del aula), sus poses dramáticas durante la clase, son elementos característicos de alguien que está muy pendiente de su propia presencia y del efecto que causa en los otros. ¿También delatan una actitud de orgullo de uno mismo? Posiblemente.

Los diálogos del padre Maran con los tres alumnos presentados en los episodios que reseñamos amplifican la atmósfera de teatralidad que genera su conducta. Cada uno de esos alumnos comparte por un momento el escenario con su docente, como podría hacerlo un voluntario del público con algún artista del espectáculo: un mago con esmoquin, tal vez. El resto de la clase observa como podría hacerlo el público de una función teatral. Algunos agitan las manos, indicando su disposición a ser por un momento los asistentes del artista.

¿Qué tiene que ver toda esta conducta escénica con la moralidad? ¿No connota cierta artificialidad o falta de sinceridad de parte del docente? En cierto plano, sin duda. Ningún adulto que observe al padre Maran dejará de advertir

que al menos algunas de sus expresiones faciales y poses son estudiadas y «representadas». En ese sentido, por lo menos, son artificiales e insinceras. ¿Los alumnos lo ven de la misma manera? Desde ya que no podemos responder a esta pregunta sobre la sola base de la observación. Pero su evidente participación en la clase parece implicar que toman muy en serio lo que hace el padre Maran. Por otra parte, tendríamos que reconocer que a pesar de sus poses teatrales, o quizá debido a ellas, el padre Maran consigue captar la atención de sus alumnos. También parece estar plenamente entregado a lo que hace. Es como si su actuación estuviera al servicio de una meta o misión más grande, como ayudar a los alumnos a aprender matemática al mismo tiempo que les enseña a prestar atención a los detalles de todo lo que hacen. En otras palabras, el padre Maran aparece no como un mero actor, sino como un actor *serio*, que hace lo que demanda su rol y no se limita a buscar el aplauso de la multitud.

¿Qué diremos acerca del aire de formalidad en el estilo pedagógico del padre Maran, como su práctica de empezar cada clase con una plegaria, su cuidadosa numeración de las clases, su insistencia en el uso correcto de los términos, su empleo del «señor» para dirigirse a los alumnos y la rutina impersonal de analizar problemas? Vistas con buenos ojos, todas estas prácticas son coherentes con la materia enseñada. El álgebra, en sí misma, es una materia formal, cuyo contenido es riguroso en su simplicidad, al igual que el padrenuestro o el cuello sacerdotal. ¿Lo planeó así el padre Maran? ¿Pensó en estas cosas cuando decidió cómo conducir la clase? Nos cuesta creer que lo haya hecho, al igual que la señorita Hamilton en el registro que examinamos antes. Lo más probable es que la forma de trabajo elegida por el padre Maran sea una expresión de su modo de ser: un hombre atildado, de atuendo impecable y mentalidad formal, o así parecería sobre la base de la visión aportada por estas breves notas de observación. ¿Podría una persona como él ejercer una influencia moral positiva sobre los jóvenes con quienes trata a diario, incluidos aquellos que, como Bailey, Robinson y Green, sienten en ocasiones el aguijón de su mirada inquisitiva y sus poses amenazadoras? Sin duda que sí. Por nuestra parte, estamos ciertamente convencidos de la fuerza del padre Maran como agente moral.

III

Nuestra tercera serie de observaciones corresponde a un aula de segundo grado de una escuela primaria independiente, en la que vemos al docente, el señor Jordan, interactuar con sus alumnos en diversos ámbitos. El primer registro, que abarca desde avanzada la mañana hasta la hora del almuerzo, es un poco más extenso que los registros anteriores.

> A última hora de una mañana de febrero, el señor Jordan estaba trabajando en su clase de segundo grado con un grupo de lectura. Los niños del grupo se turnaban para leer un cuento en voz alta, mientras el señor Jordan los alentaba, haciéndoles preguntas ocasionales y diciéndoles en forma invariable, cuando terminaban de leer: «Muy pero muy lindo», por más tropiezos o confusiones que hubieran tenido. En dos oportunidades tuvo que interrumpir la lectura para decir a Jim y Lisa que se callaran. La segunda vez les dijo: «Jim y Lisa, les pido que no hablen. ¿Entienden por que?». Los dos asintieron con la cabeza y el maestro preguntó: «¿Está claro?». Ambos volvieron a asentir.
>
> Más tarde, cuando el señor Jordan mandó a los niños del grupo de lectura de vuelta a sus asientos, llamó a Jim y a Lisa. Les dijo que habían estado alborotando y haciendo demasiado ruido. «No tenemos tiempo para eso aquí. Ya salimos antes a jugar. Ahora es el momento de estudiar.»
>
> Justo antes de la hora del almuerzo, el señor Jordan hizo que los chicos se sentaran sobre la alfombra a su alrededor. Tenía algunas preguntas sobre las actividades de la mañana y también quería explicarles lo que harían por la tarde. Lisa estaba al fondo del grupo y, en vez de sentarse derecha, se había reclinado contra un pupitre.

El señor Jordan le hizo señas de que se enderezara pero ella las ignoró, y un minuto más tarde el pupitre se deslizó ruidosamente unos centímetros a causa del peso de la niña. El maestro la miró con enojo y le dijo: «Siéntate derecha, Lisa», y continuó hablando del programa para la tarde.

Como siempre, los niños almorzaron en el aula con la compañía habitual del señor Jordan. Hoy, el maestro se sentó con un grupo de niñas en una mesa próxima a la pizarra. Entre otras cosas, les contó que él «jugaba a cocinar» con su sobrina. Mientras hablaban, el señor Jordan advirtió que Lisa (que estaba sentada casi en el extremo opuesto del salón) empezaba a desenvolver un pastelito de crema. Aludiendo a su reconocida debilidad por los pasteles de crema, el maestro exclamó: «Lisa, ¿no quieres que lo coma por ti?».

La niña indicó que no con la cabeza, el maestro asintió con la suya, ella volvió a hacer señas negativas y él asintió una vez más. Luego retomó la conversación en su propia mesa, pero poco después, al ver que Lisa seguía luchando con la envoltura, insistió: «¿Lisa? ¿Por favor?». Con una amplia sonrisa, la niña siguió negándose.

Mientras tanto, las niñas de la mesa del señor Jordan se habían puesto a hablar sobre los nombres de pila de sus padres. El maestro conocía la mayoría, pero había un par de nombres que no recordaba con certeza. Por último, una de las niñas le preguntó cuál era el primer nombre de su padre, y él contestó: «Papá». Las niñas se rieron pero parecieron conformarse con esa respuesta. Para entonces ya habían terminado de comer, y después de limpiar las sobras y guardar sus viandas, se fueron a jugar o a trabajar en sus proyectos hasta el final de la hora del almuerzo. El señor Jordan fue el último en terminar de comer, así que le tocó ir a buscar la esponja de la pileta y limpiar la mesa. Mientras lo hacía, pasó al lado de Lisa, quien por fin había logrado desenvolver el pastelito y estaba comiendo el primer bocado.

«Ah», dijo el señor Jordan con arrobamiento, «esa crema en el medio es lo mejor». Con el pastelito todavía en la boca, Lisa, ahora sonriente, se apartó en forma muy deliberada del maestro, como para demostrarle que no pensaba convidarlo.

Unos cinco minutos después, el señor Jordan hizo sonar el timbre para indicar a los niños que debían guardar sus juegos y proyectos y formar fila frente a la puerta para ir al gimnasio. Emily había estado haciendo tarjetas para el Día de San Valentín, y siguió haciéndolas aun cuando los demás niños ya se habían puesto en fila después de haber guardado todo. Por último, el señor Jordan le dijo: «Si quieres saber si aquí hay alguien que puede enojarse, te aviso que sí; y si quieres comprobarlo, no tienes más que seguir escribiendo, Emily». La niña se apresuró a meter las tarjetas en su pupitre y se incorporó a la fila de alumnos.

Al igual que en nuestras dos series anteriores de registros de observaciones, el docente es la figura clave en este conjunto de episodios. ¿Qué revelan las observaciones acerca de él? Antes de tratar de responder, tal vez sea conveniente decir algunas cosas sobre la pregunta misma. En primer lugar, es la pregunta más natural que podría hacerse en el contexto de un aula. Es la más importante en la mente de los alumnos de todas las edades el primer día de clase (y a menudo hasta bastante después). Se reitera cada vez que el maestro falta y lo reemplaza un suplente. También es una cuestión moral. En efecto: lo que queremos saber acerca de cualquier docente es qué clase de persona es. ¿Será bueno? ¿Será severo? ¿Será «fácil»? ¿Será «difícil»? Estas preguntas son morales porque tienen que ver, por ejemplo, con la distribución de elogios y críticas. Se refieren al carácter del docente que legisla e imparte justicia, y aluden a la magnitud del esfuerzo que deberán hacer los alumnos, lo cual tiene que ver con la voluntad, la persistencia y la perseverancia —cuestiones morales, sin duda—. Finalmente, dado que en última instancia estas preguntas se reducen a una: si al alumno le gustará o no el docente, se entrelazan con las actitudes fundamentalmente morales del amor y el odio.

Preguntar qué revela un registro de observaciones acerca de un docente es presuponer que inevitablemente revelará algo. ¿Qué seguridad podemos tener de esto? Ya citamos la respuesta de Emerson a esa pregunta. Como recordarán los lectores, Emerson tenía una firme postura. Creía que todo lo que hacemos revela qué clase de personas somos.

Veamos otra vez cómo lo expresó: «El carácter nos delata por encima de nuestra voluntad. Los hombres creen transmitir su virtud o su vicio sólo en los actos manifiestos, y no advierten que el vicio o la virtud susurran en todo momento».[5] La fuerza poética de las palabras de Emerson impresionará a casi todo el mundo, pero, ¿en qué medida debemos tomarlas en serio? ¿Es verdad que la virtud y el vicio susurran en todo momento? Los docentes, en particular, ¿siempre expresan algún aspecto de su carácter en todo lo que hacen? Con esta pregunta en mente, consideremos el informe sobre el señor Jordan.

El informe empieza en momentos en que este docente está trabajando con uno de los grupos de lectura de su clase de segundo grado. Cuando cada niño termina de leer en voz alta, el maestro le dirige las mismas palabras de encomio («Muy pero muy lindo»). ¿Esos comentarios fugaces de un maestro son ejemplos del susurro de la virtud de Emerson? Posiblemente. En todo caso, las alabanzas del señor Jordan parecen ser bien recibidas por sus destinatarios. El observador también menciona que el señor Jordan alienta a los alumnos durante toda la clase. Por lo tanto, sobre la base de esta única información podríamos empezar a juzgarlo, al menos en forma tentativa, como un maestro atento, solícito y muy motivador, cualidades generalmente consideradas como virtudes en un docente.

Pero ¿qué hay del hecho de que el señor Jordan diga aparentemente lo mismo a todos los alumnos que leen, sin importar lo bien o lo mal que lo hagan? Su falta de discriminación parecería reducir el valor del elogio, pero, ¿qué efecto tiene sobre su virtud? Sin duda la desluce un poco, pues la uniformidad de su «Muy pero muy lindo» nos hace sospechar que en realidad no cree lo que dice. Su respuesta es tan automática que tal vez ni siquiera sea consciente de lo que está diciendo. ¿Significa esto que no es sincero? Tal vez. ¿Puede una persona ser atenta y solícita pero insincera? Nada lo impide. Pero, ¿qué clase de persona es insinceramente solícita? Es de suponer que será una persona menos interesante, desde el punto de vista moral, que otra que es sinceramente solícita. Si el señor Jordan adecuara su alabanza al desempeño de cada alumno y dijera algo así: «Fue

[5] Emerson, «Self-Reliance», *op. cit.*, pág. 166.

muy lindo, Billy, pero tienes que practicar más las palabras que empiezan con *t*, ¿no te parece?», o «¡Excelente, Sarah! Me gustó mucho la claridad con que pronunciaste cada palabra», probablemente nos sentiríamos (y el observador también) mejor impresionados por su actitud solícita. De modo que debemos refrenar nuestro impulso inicial de aplaudir al señor Jordan por su aparente servicialidad con los alumnos.

A esta altura, es casi seguro que algunos lectores objetarán la rapidez con que emitimos juicios morales. «Después de todo», podrían señalar, «apenas empiezan a examinar el registro de observaciones y ya hablan del señor Jordan como alguien que parece servicial pero insincero. Y todo eso sobre la base de su empleo reiterado de cuatro palabritas: "Muy pero muy lindo". ¡Pues, vaya cosa! ¿No es un poco prematura esa conclusión?».

Lo sería, sin duda, si fuera una conclusión. Pero lo único que hacemos aquí, tal vez con una pizca de insinceridad de nuestra propia parte, es poner a prueba la verdad del comentario de Emerson en el contexto de la enseñanza. No planteamos que haya que considerar servicial o insincero al señor Jordan basándonos en tan escasas pruebas. Sólo queremos señalar que si estamos dispuestos a ponderar el sentido de esos hechos al parecer insignificantes, incluso algo tan trivial como las señales de asentimiento de un docente, o las palmaditas de aliento a sus alumnos cuando han dado una lección, puede verse como un indicio de ciertas cualidades morales permanentes, *o al menos puede suscitar la idea de que así podría ser.* Aunque sólo sea en ese sentido, Emerson parece no estar tan errado. Podemos considerar que casi todo lo que hace una persona revela algo sobre ella. Si nos guiamos por este único incidente, Emerson también parece haber estado en lo cierto al decir que el carácter nos delata por encima de nuestra voluntad. Esto nos recuerda lo que dijimos en nuestro análisis de la clase de la señorita Hamilton —y que también abordamos de manera implícita en los comentarios sobre el padre Maran— en cuanto a que las acciones de un docente pueden tener consecuencias morales *independientemente* de sus intenciones.

De esta discusión surge otro punto: considerar a otra persona en estos términos —es decir, como cierto *tipo* de persona, poseedora de cierto *tipo* de carácter— es no sólo po-

sible, sino natural, sobre todo cuando esa persona está en una posición de autoridad, como están los docentes. Esto no debe sorprender. El carácter de nuestros superiores nos resulta especialmente importante debido a su poder de alegrarnos o amargarnos la vida. ¿Significa esto que los alumnos del grupo de lectura del señor Jordan eran conscientes de su uso reiterado del «Muy pero muy lindo» y sopesaban su significación como un indicio del carácter de su maestro? De ninguna manera. No obstante, es lícito suponer que todos los niños del aula tenían una *opinión* sobre el carácter del señor Jordan, que habían empezado a formarse el primer día de clases o tal vez aun antes, por comentarios casualmente escuchados en el patio de juegos o en la casa. También es razonable suponer que los mismos tipos de comentarios cotidianos y fugaces que hemos visto aquí contribuyeron inconscientemente a dar forma a sus opiniones sobre el señor Jordan.

El informe se centra en la interacción del señor Jordan con Lisa. En primer lugar, vemos que el maestro les dice a ella y a Jim que guarden silencio durante la sesión de lectura, y luego les habla en privado sobre su conducta, para hacerles saber que está disgustado por sus actos y marcarles la diferencia entre estudiar y jugar. Sus conversaciones con ellos destacan la racionalidad de su pedido de que no charlen ni alboroten tanto. Más avanzada esa misma mañana, el señor Jordan vuelve a dirigirse a Lisa, esta vez porque la niña se recuesta en un pupitre en vez de sentarse derecha. Su indicación para que corrija la postura es desatendida y un minuto después el pupitre se mueve ruidosamente, lo cual lleva al maestro a mirarla con enojo y ordenarle que se siente bien.

Las acciones del señor Jordan en estas dos oportunidades no parecen tener nada inusual. Tampoco el comportamiento de Lisa llama demasiado la atención. Sus inconductas, si así puede llamárselas, son leves, y la reacción del maestro es correspondientemente moderada. Luego llega la hora de almorzar y el señor Jordan comienza a pedirle en broma a Lisa que lo convide con el pastelito, alegando tener especial predilección por ese tipo de postre; todo esto sucede mientras él almuerza con un grupo de niñas en otra mesa. Le pide que lo convide no una sino tres veces, de una manera que hace que Lisa sonría y termine por compartir su

juego de tomaduras de pelo, apartándose deliberadamente cuando él pasa a su lado.

¿Qué diremos de estas maniobras a la hora del almuerzo? El señor Jordan parece empeñado en bromear con Lisa. ¿Procura compensar los leves regaños que le dio esa mañana? ¿O ya los olvidó y sólo trata a Lisa como a cualquier otro niño de la clase que hubiera llevado un pastelito de crema, uno de sus postres preferidos? Sea como fuere, es evidente que no está enojado con ella por su conducta anterior. ¿Es ese el mensaje que quiere transmitirle? De ser así, ¿modifica de algún modo esa actitud nuestra impresión inicial sobre la persona del señor Jordan? ¿Empieza a parecernos más solícito que antes, contradiciendo, tal vez, la imagen implícita en su anterior actitud recriminatoria? ¿Y qué nos dice el ánimo juguetón exhibido durante su conversación con las niñas de la mesa? ¿De qué manera *esos* retazos de información corroboran o contradicen nuestra primera impresión del señor Jordan como docente?

En lugar de abordar en forma directa esta catarata de preguntas, vamos a apartarnos brevemente del registro de observaciones una vez más, para examinar nuestro propio proceso de interrogaciones. Porque hay algo a la vez natural y antinatural, razonable e irrazonable, en nuestra forma de comentario. Tratemos de ver por qué.

A la luz de lo que dijimos antes en cuanto a que el carácter de una persona se revela en actos aparentemente triviales y sin consecuencias, parece muy razonable escudriñar cada fragmento de las acciones de un docente para ver qué puede decirnos acerca de esa persona. Sostuvimos antes que era no sólo posible sino también natural que quisiéramos formarnos ese tipo de juicio. Al mismo tiempo, parece haber algo impropio, algo demasiado intrusivo y tal vez hasta injusto, en lo que hemos tratado de hacer con el registro de las interacciones del señor Jordan y sus alumnos. Hemos actuado como si estuviéramos completando una planilla de cómputos cuyas entradas consisten en todos y cada uno de los movimientos del señor Jordan, con una última línea que mostrará nuestra evaluación final del hombre. ¿Tiene algo de malo esto? ¿Por qué nos hace sentir incómodos?

Una razón de ello reside en que es antinatural, aunque acabamos de decir que es muy natural, querer juzgar a quienes están en posiciones de autoridad. Sin embargo, lo

antinatural en nuestro modo de proceder aquí consiste en que, por lo común, no somos tan exigentes al juzgar lo que hacen los demás como lo somos respecto de las acciones del señor Jordan. Claro está que sentarse en el fondo de un aula a tomar notas —ya se trate de una clase ajena o de la propia— tampoco es algo natural. De modo que todo el proceso en que estamos embarcados tiene algo de extraño. No es habitual en nuestra actividad cotidiana.

Desde ya que hay ocasiones en que efectivamente juzgamos los actos de alguien con tanto cuidado como lo hicimos con los del señor Jordan. Por ejemplo, cuando tenemos alguna razón para dudar del carácter de la persona en cuestión, cuando sospechamos que nos oculta algo o tiene ciertos rasgos que desea mantener aun fuera de su propia vista. De modo que al menos una parte de nuestra incomodidad en este caso puede atribuirse a la sensación de que en cierta forma estamos espiando al señor Jordan, quien con certeza no hizo nada para merecer tan intenso escrutinio.

Pero hay algo más en la sensación de que lo que hacemos es antinatural. En efecto: aunque sospecháramos del señor Jordan y tuviéramos razones para evaluar su carácter, probablemente no procederíamos de esta manera. En vez de detenernos a considerar cada una de las cosas que hizo, buscaríamos algunas acciones específicas que nos revelaran algo, conductas que pudieran delatarlo, como un *lapsus linguae* crucial o un arranque violento que no pudo contener. Por lo tanto, la semejanza de nuestro escrutinio con el espionaje no es el único motivo por el que nos resulta raro lo que hacemos. Actuamos de una manera extraña, incluso para los espías.

Si nuestra atención a los detalles de la conducta del señor Jordan es tan fuera de lo común, ¿por qué, entonces, hemos procedido así? Nuestra principal razón fue mostrar que todo lo que hace el señor Jordan —todo lo que hace *cualquier* docente— se presta al tipo de cuestionamiento al que lo hemos sometido aquí. Por lo común no elegimos dispensarles esa clase de atención, sin embargo, porque rara vez tenemos ocasión de hacerlo y porque ponderar la significación moral de cada acto insumiría tanto tiempo y energía que no podríamos emprender otras cosas que quisiéramos hacer. El modo de considerar los hechos que llevamos aquí a la práctica constituye, por consiguiente, una desviación de

nuestros hábitos perceptivos normales y cotidianos. Nos metemos en este modo de examen, por así decirlo, aunque en realidad el proceso no es tan simple como puede sugerirlo la metáfora de «meterse». Continuaremos ilustrando lo que queremos decir con esto a medida que avancemos, y también tendremos más que decir al respecto en la Cuarta parte, cuando analicemos en términos más generales este modo de considerar los hechos.

Dicho esto, aun nos resta preguntarnos cuáles son las ventajas de este tipo de escrutinio en el caso en cuestión. ¿Nuestro modo de cuestionamiento ha: 1) modificado en algún aspecto importante nuestra percepción del señor Jordan, o 2) profundizado nuestra comprensión de la incidencia de las consideraciones morales en las cosas que observamos en las aulas?

Nos parece que el hecho de detenernos a cuestionar las acciones del señor Jordan como lo hicimos *marcó* una diferencia en nuestra manera de percibirlo (como sucedió con las reflexiones sobre las clases de la señorita Hamilton y del padre Maran). Al preguntarnos sobre la significación moral de los actos del señor Jordan —la posible intención de sus acciones y los mensajes morales que estas podrían transmitir voluntaria o involuntariamente— empezamos a ver al hombre mismo en forma más acabada o, por así decirlo, más matizada. La imagen bidimensional del señor Jordan contenida en el registro de observaciones comienza a cobrar volumen en la página. Empieza a adquirir una tercera dimensión, casi como un bajorrelieve, cuyo surgimiento parece deberse a que nos detuvimos a conjeturar sobre el significado de sus actos. Y esto es válido cualquiera que sea el resultado de nuestras conjeturas, e incluso si no podemos responder a las preguntas que suscitan. Este último punto merece ser subrayado, porque ayuda a explicar la diferencia entre el proceso de cuestionamiento en el cual nos embarcamos y el asiento continuo de las buenas y malas acciones con el que antes lo comparamos.

Pensar en una persona en términos morales, empezar a conjeturar qué clase de persona podría ser, es darle vida imaginariamente. No tenemos que detenernos, en este proceso, a calcular un subtotal a cada paso. Porque lo que anima a nuestra imagen de ese individuo o de cualquier otro no

es tanto nuestro juicio definitivo o los juicios provisorios que llevan a él, sino la intensa y continua atención a lo que dice y hace, sumada a las conjeturas que la acompañan. Y las mismas condiciones parecen cumplirse ya sea que conjeturemos sobre una persona a la que realmente vemos y escuchamos o sobre una descripción efectuada por otro, como en el caso del señor Jordan.

En la introducción a la Segunda parte dijimos que el tipo de descripciones y comentarios incluidos en este libro deben considerarse *abiertos*, y no *cerrados*, en el sentido de que invitan a un cuestionamiento y una especulación permanentes por parte de los lectores. Aceptar esa invitación, es decir, estar dispuesto a seguir la búsqueda de la significación moral de todo lo que presenciamos, es en sí mismo un acto moral que requiere paciencia, tenacidad, imparcialidad y, sobre todo, una actitud solícita hacia todo lo que sea que observemos y consideremos. John Dewey enumeró una serie similar de cualidades que a su entender eran esenciales en toda investigación. «Apertura mental», «entusiasmo» y «responsabilidad» fueron las expresiones con que las designó.[6] Dewey calificó de morales esas cualidades y se refirió a ellas como «rasgos de carácter». La «apertura mental» de Dewey y la «obra abierta» de Eco encajan muy bien dentro del presente contexto. Ambas se refieren a cualidades morales y ambas se ponen en juego en todo intento de encontrar sentido a lo que ocurre en las aulas. Tendremos más que decir sobre este tema en la Cuarta parte.

La observación continúa:

> Una mañana, a principios de octubre, sonó la alarma de incendios. Sin que el señor Jordan dijera ni una palabra, los alumnos de segundo grado se pararon y formaron una doble fila frente a la puerta. Quienes la encabezaban condujeron a los demás fuera del aula, escaleras abajo y a través de la puerta de entrada hasta la acera. El señor Jordan cerraba la marcha, ayudando a Joel, que tenía una pierna enyesada.

[6] John Dewey, *How we think* (Lexington, MA: Heath, 1933), pág. 33.

Desde el punto de vista del observador, la frase clave en este breve informe es: «Sin que el señor Jordan dijera ni una palabra». Lo que parece haber impresionado a nuestro espectador es que cuando suena la alarma de incendios, los niños forman fila y salen del salón por su cuenta, sin necesitar la guía del docente. De hecho, el señor Jordan se rezaga y cierra la marcha (prestando ayuda a quien la necesita, podríamos agregar). Aunque a nosotros, como lectores, también nos impresione el informe sobre el comportamiento de los alumnos, no se advierte de inmediato qué significa su independencia desde el punto de vista moral. ¿Demuestra que los niños están bien entrenados? Esa parece ser la interpretación más obvia, pero ¿qué nos indica? ¿Debemos adjudicar ese logro al señor Jordan? Parecería que sí, a menos que queramos dejar abierta la posibilidad de que los alumnos hayan aprendido a comportarse así el año anterior, bajo la tutela de algún otro maestro. Pero, ¿qué hay con eso? Supongamos que el propio señor Jordan entrenó a sus alumnos para que formaran fila en silencio y salieran ordenadamente del edificio cada vez que sonara la alarma. ¿Este es un logro extraordinario? Además, ¿cuál es el elemento importante aquí? ¿Es la capacidad de los alumnos de actuar de manera independiente en esa situación, o la obediencia ciega con que siguen reglas establecidas por su maestro u otra figura de autoridad?

¿Podría ser este un ejemplo de una mala decisión tomada por el observador? En casos como el que nos ocupa, los motivos e intenciones del observador pueden llegar a ser aun más importantes que los del docente mismo. El hecho de que haya escrito este breve informe pone de manifiesto que el observador quiso que nos hiciéramos alguna idea al respecto. ¿Cuál? El comportamiento del docente parece menos importante que la falta de comportamiento: omitir actuar en una situación en la que era de esperar que lo hiciera. ¿Es eso? ¿El observador trata de hacernos ver que lo que el docente *no hace* puede ser tan revelador del clima moral del aula como lo que *hace*? Con esa posibilidad en mente, pasemos a la siguiente sección del registro de observaciones. También consiste en un solo párrafo.

Sobre una de las pizarras del aula del señor Jordan se exhibe el abecedario. Pero no se trata de una ilustración

comercial de la caligrafía correcta. Cada una de las letras, en su propia cartulina, fue dibujada y coloreada por uno de los alumnos de la clase.

Esta vez el registro no nos muestra ni al maestro ni a los alumnos. Todo lo que tenemos es, en cambio, una breve descripción de las letras del abecedario desplegadas encima de la pizarra, cuya importancia parece radicar en que en lugar de estar en un exhibidor comercial común, cada letra fue dibujada y pintada por uno de los alumnos. Iniciamos nuestras conjeturas preguntándonos por qué el señor Jordan decidió que sus alumnos se encargaran de esa labor. Sin duda, desde el punto de vista de la prolijidad y legibilidad, los abecedarios comerciales habrían sido superiores. También habrían ahorrado tiempo. ¿Qué se ganó al hacer que los niños se ocuparan de esa actividad? Pues bien: para empezar, se brindó a cada alumno la oportunidad de colaborar en un proyecto en común, de una manera visible para todos. Cómo ser uno entre muchos sin perder el sentido de la identidad: este es el problema que la elaboración manual del alfabeto parece solucionar. ¿Era esto lo que tenía en mente el señor Jordan cuando asignó la tarea? ¿Importa saberlo? ¿La ejemplificación de la consigna *e pluribus unum* en el abecedario habrá tenido algo que ver con la independencia mostrada por los niños al salir del aula durante el simulacro de incendio? ¿Son ambas cosas la versión que un segundo grado da sobre el significado de asumir la responsabilidad por nuestros actos? ¿Y cómo armonizan estos dos fragmentos de observación con el primer informe, acerca de la interacción entre el señor Jordan y Lisa? ¿Tienen los tres algo en común? Posiblemente. Todos hablan de la importancia de ser un miembro cooperativo en una iniciativa colectiva. Cuando Lisa perturbó esa iniciativa —primero al hablar y después al apoyarse sobre un pupitre que hizo ruido— fue reprendida. Pero, más adelante, el señor Jordan se esforzó por tratarla en forma amistosa, como para asegurarle que no le guardaba rencor por haberse portado mal. ¿Hay que interpretar esa actitud como un esfuerzo por mantenerla en el redil?

En vez de tratar de contestar a esa pregunta, mantengámosla en suspenso mientras pasamos al siguiente fragmento del registro.

Tras pasar quince minutos coloreando una figura, Peter llevó la obra terminada al señor Jordan, que estaba ayudando a otro alumno. Peter esperó. Cuando el señor Jordan terminó de atender al otro chico, se volvió hacia él, quien le mostró su dibujo y le preguntó: «Señor Jordan, ¿le gusta así?».

«¡Fantástico!», respondió el maestro tras mirarlo por un momento. «Me recuerda a ti.»

Desde una perspectiva moral, el aspecto más saliente de este breve informe es la prodigalidad y la calidez de la respuesta del señor Jordan a Peter. No sabemos qué dibujó el niño, pero es razonable suponer que no fue un autorretrato y ni siquiera la imagen de otra persona, por lo que el comentario del señor Jordan, «Me recuerda a ti», no se refiere al contenido real del dibujo mismo, sino a su calidad, que él describe como fantástica. Es decir que Peter recibe un cumplido doble. Se le dice que su dibujo es fantástico y él también, y todo esto con sólo cinco palabras. Aunque el observador no lo menciona, podemos imaginar igualmente que el señor Jordan muestra una amplia sonrisa al hablar con Peter. Dos elogios más una sonrisa. ¿Qué más podría pedir Peter como muestra de aprobación?

También debemos notar la forma de la pregunta de Peter. No pregunta si su dibujo está bien, ni parece interesarle cómo mejorarlo. Lo que quiere saber, en cambio, es si al señor Jordan le gusta. Busca que su maestro apruebe lo que él ha hecho. Este tipo de inquietud es frecuente entre los alumnos de segundo grado, por lo que no aporta mucha información sobre el señor Jordan. Pero sí nos recuerda lo importante que es la aprobación del maestro para los alumnos de esta edad, lo cual acentúa la fuerza de la entusiasta respuesta del señor Jordan. Su «¡Fantástico!» debe ser un tónico vigorizador para todos los que lo reciben.

¿Qué podemos decir de un docente que se entusiasma de esta manera con el dibujo de un niño (y con el propio niño)? ¿En qué medida es sincero? ¿El dibujo y el niño se merecen lo que obtienen? ¿El señor Jordan reparte elogios falsos? No tenemos modo de saberlo según lo que consta en el registro, pero hay algo en el desarrollo de la situación —su informalidad, tal vez, más la manera como Peter formula su pregun-

ta— que nos hace pensar que la cuestión de «quién se merece qué cosa» no tiene mayor importancia en este caso. Esto no quiere decir que el señor Jordan esté en libertad de decir lo que se le ocurra sobre el dibujo. De hecho, se toma tiempo para examinarlo, lo cual refuerza la impresión de que está emitiendo un juicio preciso y justo. Pero lo que la situación demanda, sin duda, no es una evaluación refinada de los méritos del dibujo. Peter quiere aprobación y eso es lo que le brinda el maestro. La espontaneidad de su respuesta nos induce a pensar que el señor Jordan diría más o menos lo mismo sin importar cómo fuera el dibujo y, tal vez, sin importar quién lo hubiera realizado. Esto no lo convertiría en insincero, a menos que definamos la falta de sinceridad en términos por demás estrechos y legalistas. En suma, cuando alguien nos pide que aprobemos algo que ha hecho o es suyo, las costumbres sociales nos dictan ser generosos, tal vez hasta pródigos, en nuestras alabanzas, y así es como el señor Jordan como parece responder a Peter.

Lo interesante de la respuesta del señor Jordan desde el punto de vista moral no es lo que nos dice sobre su sinceridad o insinceridad en sentido global, sino lo que revela acerca del clima de apoyo que siempre deben crear y mantener los docentes, sobre todo los de niños de corta edad. En la práctica, se les pide que cultiven un modo de responder al mundo circundante que tenga un tono positivo y transmita entusiasmo. Esto no significa que siempre deban deshacerse en elogios ante el más mínimo logro de sus alumnos, ni festejar todo lo que ven y oyen, pero sí que estén prontos y dispuestos a interpretar lo que los niños dicen, y verlo bajo una luz al menos favorable, cuando no la mejor posible.

Los observadores consagrados a buscar el bien moral que podrían producir los docentes y el ámbito del aula en su totalidad sienten igualmente la necesidad de mantener una orientación positiva. También ellos deben estar siempre alertas para detectar cualidades personales y ambientales cuyas virtudes apenas pueden percibirse o sólo se concretan parcialmente. Los observadores no necesitan responder a lo que ven con el mismo entusiasmo que los maestros a sus alumnos, pero no es menos crucial para ellos que estén dispuestos a dar a los docentes el beneficio de la duda cuando la situación es moralmente ambigua.

La observación continúa:

> Una mañana de abril, a la hora del refrigerio, Louise hablaba con el señor Jordan sobre un curso de «buenos modales» que acababa de terminar.
>
> «Al final —dijo— tuvimos un cóctel de despedida.»
>
> «¿Ah, sí?», dijo el señor Jordan.
>
> «Sí. Teníamos que mantener una conversación social, pero no con un conocido.» Louise comió el último bocado de su arrollado de fruta. «Fue aburrido.»
>
> «¿Aprendiste buenos modales?»
>
> Louise sacudió la cabeza. «No.»

¿Qué está ocurriendo aquí? ¿Por qué cree el observador que esta breve conversación merece registrarse? ¿Sólo por su evidente humor? Una cosa que convierte la viñeta en algo más que simplemente humorística es el tema tratado: la experiencia de una niña de segundo grado en un curso de «buenos modales». En términos muy generales, los modales constituyen una subdivisión de la moral (Dewey los denomina «moral menor»).[7] Por lo tanto, un curso dedicado a enseñar modales podría considerarse como una forma de educación moral, aunque no del tipo en el cual solemos pensar cuando la expresión se menciona en una conversación corriente. La imagen de un salón lleno de niños de siete años participando en un cóctel simulado también es un poco inusual, para decirlo con suavidad. Algunos lo considerarán cómico, y otros, inquietante. La habilidad para entablar una conversación social con un desconocido es sin duda útil en muchas situaciones sociales, sobre todo entre personas adineradas y cosmopolitas. Pero la práctica de anotar a niños de corta edad en cursos en los cuales esas destrezas se enseñan en forma sistemática plantea muchos interrogantes sobre lo que nuestra sociedad considera valioso, lo que los padres de hoy quieren para sus hijos, la definición de la educación, etc. El uso de la frase «mantener una conversación social» por parte de Louise sirve como símbolo de la precocidad lingüística que esas clases de modales procuran desarrollar.

[7] John Dewey, *Democracy and education* (Nueva York: Free Press, 1916), pág. 18.

Pero si bien desaprobamos la dirección en que marcha nuestro mundo cuando se enseña a niños de la edad de Louise a ser hábiles conversadores sociales, empezamos lentamente a darnos cuenta de que el fragmento de conversación que acabamos de reproducir casi podría haberse extraído de un verdadero cóctel de despedida. Aquí tenemos a Louise mordisqueando su arrollado de fruta, el equivalente infantil de un canapé, mientras conversa con su maestro durante el momento del refrigerio, esa ubicua pausa durante el día escolar (al menos en los grados inferiores) destinada a relajarse y reanimarse, igual que los cócteles para los adultos. El señor Jordan no es un extraño, por cierto, pero bien podría haberlo sido, dado el contenido de la conversación. *Ahora*, ¿qué pensamos de las clases de Louise? ¿Aún las desaprobamos como antes? Es muy posible. Pero, tras haber notado la similitud entre el contenido de la conversación y las circunstancias en que esta se produjo, estamos en condiciones de preguntarnos en qué sentido, si lo hubo, también el aula del señor Jordan podría verse como una «clase de buenos modales» para todos los niños presentes y quizás hasta para el maestro.

Cuando Lisa es reprendida por hablar en clase y luego por recostarse en un pupitre, ¿no se le está dando una lección de buenos modales? ¿Y qué hay del comportamiento del señor Jordan tras esos dos incidentes, su charla humorística durante el almuerzo y las ocurrencias con Lisa acerca del pastelito? ¿No son también un par de lecciones prácticas sobre cómo comportarse en público? O, al menos, podríamos imaginar que sus alumnos se inclinan por interpretar de esa manera su comportamiento. Del mismo modo, podemos decir que en las aulas de la señorita Hamilton y del padre Maran también se brindan, en algún aspecto, lecciones permanentes de buenos modales.

¿Podríamos considerar que todo lo que sucede en el aula del señor Jordan representa una serie de lecciones tanto para él como para sus alumnos? Es posible, si vemos al señor Jordan como alguien que todavía está en proceso de aprender a ser docente o de mejorar su ejercicio de la docencia. ¿Es él esa clase de persona? Estos retazos del registro de observaciones nos dejan en la duda. Pero no en completa oscuridad. Tras observar al señor Jordan en acción, incluso con la brevedad que nos permiten estas anécdotas, hemos em-

pezado a formarnos la idea de que aprecia a sus alumnos pero sin sentimentalismos: un poco severo a veces, pero también rápido para perdonar; un docente que no desdeña la conversación social cuando la ocasión lo autoriza, pero que también sabe cuándo es hora de ponerse a trabajar. El alfabeto hecho a mano que cuelga encima de la pizarra podría simbolizar la clase de docente que es hasta aquí el señor Jordan, un maestro que respeta la individualidad de sus alumnos pero lo hace en forma reservada, permitiendo que la singularidad de cada niño se exprese dentro de las limitaciones de una tarea en común.

IV

La última serie de observaciones que presentaremos en la Segunda parte muestra a la señorita Walsh, profesora de lengua de un gran colegio secundario público. El registro de observaciones empieza con algunos comentarios generales sobre la apariencia de la señorita Walsh y su comportamiento al inicio de la clase. Luego presenta una serie de viñetas breves que sirven para dar cuerpo a las generalizaciones anteriores.

> No es inusual observar a los alumnos de la señorita Walsh absortos en contemplarla. Ella parece estar siempre en movimiento. Es alta, con cabello oscuro y ojos castaños, y siempre viene a clase vestida a la moda. Cuando suena el timbre para iniciar la clase, suele capturar la atención de los alumnos llamándolos rápidamente por sus nombres, sonriéndoles, provocándolos y bromeando con ellos.
>
> «¡Muy bien! ¡Redacciones! ¡Redacciones!», anuncia una mañana a sus alumnos de noveno grado mientras da grandes pasos desde su escritorio hasta colocarse a pocos centímetros de la primera fila de pupitres. «¡Grandes redacciones, maravillosas redacciones, redacciones que me hagan feliz y no me arruinen el fin de semana!»
>
> En su clase de gramática, pone freno a un debate repentinamente embrollado alzando la voz: «¡Por favor! ¡Están en los últimos años de la escuela! ¡A mí me *gustan* los estudiantes de los últimos años! ¡Por favor, demuestren que tengo razón cuando digo que los estudiantes de los últimos años son maduros!».
>
> Pasa de un grupo a otro en una clase que ha dividido en equipos de cuatro alumnos para preparar una discusión. Apoya la mano en el respaldo de una silla y se inclina hacia un grupo para preguntar: «¿Me necesitan?

¿Está todo bien?». Y a otro grupo: «¿Saben lo que están haciendo? ¿O tengo que preocuparme? Porque *sí* me preocupo».

Prepara una clase porque va a faltar al día siguiente y dice: «En realidad, no necesitan un suplente, pueden hacer los ejercicios [gramaticales] por sí solos. ¡Pero me voy a *deprimir* si escucho algún mal comentario sobre ustedes!».

La señorita Walsh es una presencia imponente en el aula. Todos los ojos se clavan en ella. Desde el comienzo de la clase ocupa el centro de la escena con su instinto por lo teatral. La ropa es importante para ella. La descripción dice que siempre va a clase vestida a la moda. En todos estos aspectos nos hace recordar al padre Maran, quien también era una presencia imponente y una figura teatral y estaba «impecablemente ataviado». Pero el parecido parece detenerse aquí. La señorita Walsh «sonríe» y «bromea» con sus alumnos, y los «provoca», modos de relacionarse que no concuerdan con la imagen que tenemos del padre Maran. Además, la profesora se dirige a los alumnos en términos mucho más personales que el sacerdote. Todavía no sabemos si los llama por sus nombres de pila o les dice «señor» y «señorita», pero, aun sin saberlo, presentimos que hay una gran diferencia en cuanto a la intimidad con que ambos docentes tratan a los estudiantes. También hay una notoria disparidad en el tono emocional.

La señorita Walsh insta a sus alumnos a actuar como ella desea, y lo hace de una manera muy personal. Sus exhortaciones contienen referencias a cómo se sentirá *ella*, o qué *le* ocurrirá, si ellos no se comportan como espera. Dice que se va a «deprimir» o «preocupar», y les pide que no le «arruinen» el fin de semana. ¿En qué medida deben tomarse en serio estos alarmantes anuncios? ¿Se sentirá realmente así o hay algo más que un toque de ironía e incluso de humor en sus palabras? Optamos por la última interpretación. Nos parece poco probable que una docente tan segura y experimentada como la señorita Walsh vea arruinado su fin de semana por causa de unas redacciones mediocres. También dudamos de que se deprima si se entera de que su clase se portó mal durante su ausencia. ¿Decepcionada? Tal vez. ¿Fastidiada? Casi seguramente. Pero, ¿deprimida? No.

La forma hiperbólica de hablar de la señorita Walsh, combinada con las alusiones a sus propios sentimientos y estado de ánimo, provoca dos reacciones. La primera es que su manera de expresarse hace que ella misma parezca en parte una estudiante secundaria. Los adolescentes se caracterizan por sus exageraciones y su tendencia a magnificar el efecto emocional de sus experiencias. Al hablar de depresiones y ruinas, la señorita Walsh empieza a sonar como uno de ellos. Este punto nos recuerda la observación que hicimos en la Primera parte, cuando decíamos que no sólo los docentes de niños de corta edad les hablan a estos últimos de distinto modo que al resto de la gente.

Hay algo incitante y casi seductor en la manera de hablar de la señorita Walsh. El observador dice al principio que «captura» a sus alumnos «sonriéndoles», «provocándolos» y «bromeando», y agrega luego que les «pone freno» alzando la voz. Ocho frases llevan signos de admiración para captar el entusiasmo y la urgencia en su voz. El efecto combinado del lenguaje y la puntuación nos trae a la mente el llamado de una sirena desde alguna costa legendaria.

Y, sin embargo, tras haber dicho todo esto, debemos reconocer la evidente sinceridad que trasunta la manera de hablar hiperbólica y algo frenética de la señorita Walsh. Tal vez no se deprima y su fin de semana no se arruine a causa del comportamiento de sus alumnos o la calidad de las redacciones que le entreguen, pero, ¿quién puede poner en duda que estas cosas realmente le importan, aun cuando su grado de interés en ellas no se corresponda del todo con su tono de voz ni con la fuerza de sus palabras? Nosotros no tenemos ninguna duda al respecto, por cierto. Y sospechamos que a sus alumnos también les costaría tenerla.

La observación prosigue:

> Una mañana, la señorita Walsh comienza una lección repasando algunos puntos planteados el día anterior con respecto a la obra de teatro que está leyendo la clase. De pronto, estalla la voz del director por el altoparlante que está encima de la puerta, advirtiendo a los alumnos demorados que están a punto de ser «barridos» (es decir, citados y sancionados por llegar tarde). Su voz resonante y estridente parece golpear literalmente a la señorita Walsh, haciéndola casi tambalear. Ella se aparta en for-

> ma espontánea del altoparlante, apretando las hojas contra el pecho con una mano y buscando con la otra algo en que apoyarse.
>
> En ese mismo instante, sus alumnos de noveno grado se echan a reír. La señorita Walsh, muy sonrojada, también empieza a sonreírse.
>
> Un segundo más tarde, los alumnos dejan de reír casi al unísono. La miran en silencio; ella ha dejado de sonreír. Todos se quedan sentados y expectantes.
>
> La señorita Walsh se endereza y luego hace una reverencia burlona en dirección al altoparlante. Todavía sonrojada, se apresura a retomar el hilo de su lección. La clase, por lo común efusiva, permanece totalmente silenciosa y atenta.

La reacción de la señorita Walsh ante la interrupción provocada por la voz del director a través del altoparlante vuelve a poner de manifiesto su tendencia a la exageración y su instinto por lo teatral. No cabe duda de que el anuncio propalado sobresalta a todos los presentes. Las palabras «estalla», «resonante» y «estridente» que emplea el observador bastan para convencernos de ello. Pero obsérvese cómo se comporta la señorita Walsh en respuesta al ruido repentino. Se aparta tambaleante, con una mano apretada contra el pecho y la otra buscando apoyo. Tal como lo expresa el observador, se comporta casi como si la hubieran derribado de un golpe. Los alumnos ríen. Saben que su reacción es exagerada, pero también que está verdaderamente molesta por la interrupción. Su sonrojo revela que la sensación chocante, que ella exterioriza fingiendo trastabillar y apretándose el pecho, no es del todo ficticia. Tal vez sea por eso que la clase se apacigua con tanta rapidez.

La «reverencia burlona» de la señorita Walsh en dirección al altoparlante da un adecuado toque de ironía a la situación, que los alumnos también deben haber captado, aunque no se nos dice que así fuera; por otra parte, si el observador se lo hubiera preguntado, probablemente no habrían podido explicar qué sintieron ni por qué. Es muy improbable, por lo menos, que mencionaran la ironía. La reverencia es irónica porque implica lo contrario de lo que suele indicar ese gesto. Por lo común, hacemos una reverencia a quienes respetamos. Pero en este caso el gesto de respeto se

dirige a alguien que acaba de comportarse en forma irrespetuosa, o así podríamos interpretar la intromisión auditiva del director en la privacidad del aula.

¿Hay alguna lección moral implícita en el gesto burlón de servilismo de la profesora? Sin duda que la hay, y es una de las lecciones más antiguas de la historia de la moral. Es la que Sócrates procuró enseñarle a Calicles en el *Gorgias* de Platón. Es también la lección que el reverendo Martin Luther King, Jr., predicó a sus seguidores en nuestra época. En esencia, su mensaje es: si los hombres tratan en forma respetuosa a los poderosos que los maltratan, entonces ellos, los menos poderosos, pasan a ser los amos, aunque sea en términos morales. Ocupan la posición moralmente superior. Vista bajo esta luz, la reverencia de la señorita Walsh hacia su intruso invisible es mucho más que una nota graciosa al final de una representación unipersonal. Se parece más a la actitud de fingida deferencia que han aprendido a adoptar muchos de los manifestantes no violentos en nuestros días.

El sentido del decoro de la señorita Walsh y la importancia que adjudica a los buenos modales y a las reglas de etiqueta se destacan en varios puntos del registro de observaciones. Los siguientes son cuatro comentarios al respecto.

> La señorita Walsh a menudo exclama «¡Por favor!» en respuesta a los estallidos espontáneos de risa o charla (un motivo por el que lo hace con tanta frecuencia es que no exige que los chicos levanten la mano para hablar).
>
> La señorita Walsh responde de inmediato a las faltas de etiqueta y las transgresiones de las reglas escolares: «¡Estás mascando chicle, Robert!», «¡Philip, quítate esos anteojos para sol, por favor!», «Felicia, a menos que estés *verdaderamente* congelada, ¿podrías sacarte el abrigo cuando estás en clase?».
>
> Cuando advierte que una niña no usa su tarjeta de identificación estudiantil (un requisito para todos los alumnos de la escuela), la señorita Walsh le dice: «Angelica, ya sé que no combina con tu vestido, que es muy lindo, pero, por favor, ¡ponte la identificación!». La chica esboza una sonrisa forzada, como si hubiera oído antes este consejo, y se apresura a sacar la tarjeta de su bolso.

La señorita Walsh hace un alto en la discusión iniciada e indica a un alumno que abra la puerta del aula porque una chica ha llegado tarde (la puerta se cierra con llave después del último timbre). Para ir a su pupitre, la recién llegada empieza a caminar con indolencia entre la señorita Walsh, que está parada en la tarima, y los alumnos de la primera fila. «*No*, Marcia —interrumpe la profesora—, pasa *por detrás* de mí, por favor.» La niña, desconcertada al principio, se detiene y luego da la vuelta por detrás de la tarima para llegar a su lugar. La señorita Walsh espera con los brazos cruzados, las cejas fruncidas y la boca apretada. La clase observa en silencio.

El comentario del observador sobre el silencio de la clase mientras la recién llegada se encamina a su pupitre merece destacarse porque lo mismo podría haberse señalado, probablemente, en cada uno de los tres casos anteriores. La clase, o una buena parte de ella, también observaba quizás esos episodios. Lo destacable de esta observación es que al concentrarnos en la interacción del docente con el alumno infractor tendemos a olvidar o a pasar por alto que estos intercambios bilaterales tienen lugar frente a un público atento. Esto significa que su efecto potencial tiene un alcance mucho más grande del que podríamos suponer, y que tal vez también se distribuya de un modo diferente del que sospechamos. Veamos por qué es así.

Por lo general, cuando consideramos la reprimenda que un alumno recibe de un docente, nos imaginamos que ese alumno es el principal y quizás hasta el único receptor de la «lección» moral que pueda contener el reto. Por consiguiente, en la situación que acabamos de examinar podríamos suponer que la recién llegada era la única a quien se enseñaba esta lección: «Nunca te interpongas entre la profesora y la primera fila de alumnos cuando la clase esté en marcha y tengas que ir a tu sitio». Basta con que reflexionemos por un momento, sin embargo, para darnos cuenta de que quienes presencian este pequeño drama pueden aprovecharlo tanto como la infractora. En efecto: si nos detenemos a pensar en lo que sucede en esa situación, tal vez empecemos a sospechar que los espectadores están en mejores condiciones de aprender de lo ocurrido que la alumna reprendida. Ellos, al menos, no son el foco de atención, por lo que no los

estorba la cohibición o la sensación de vergüenza que puede producir el hecho de encontrarse en ese trance.

Además de darnos la impresión de que la señorita Walsh tiende a fijarse mucho en los códigos de vestimenta y las pequeñas faltas de conducta, ¿qué otra cosa nos dice esta serie de observaciones acerca de su actuación como docente o de la vida en su aula desde el punto de vista moral?

Considérense por un momento las cuatro infracciones que llevaron a la profesora a reprender a algunos alumnos (al margen de la chica impuntual). Eran las siguientes: mascar chicle, usar anteojos para sol en clase, dejarse puesto el abrigo en clase y no usar la tarjeta de identificación requerida. ¿Cabe la probabilidad de que estas infracciones se cometieran por primera vez, en el sentido de que los alumnos en cuestión nunca se habían comportado de ese modo en *ninguna* clase, no sólo en la de la señorita Walsh? Es poco probable. Parece más razonable suponer que cada uno de esos alumnos ya había hecho lo mismo antes, quizás en la clase que acababa de dejar. También parece factible que de vez en cuando estos alumnos hayan incurrido en esas transgresiones de las reglas sin ser reprendidos por sus profesores. Tal vez haya sido así aun en la clase de la señorita Walsh, aunque es menos probable. Al mismo tiempo, el hecho de que no se quejaran ni protestaran por las restricciones impuestas por la señorita Walsh —al menos, tales quejas no constaban en el registro— indica que comprendían las reglas y estaban dispuestos a cumplirlas cuando así se les exigía. ¿Qué nos dice todo esto, entonces, acerca de la señorita Walsh?

La inferencia inmediata es que ella es más estricta que otros docentes, y posiblemente que la mayoría. No nos sorprendería que así la consideraran sus alumnos. Pero, ¿qué significa que un docente sea estricto? ¿Qué implica esa estrictez desde el punto de vista moral?

Significa, ante todo, que es probablemente más atenta que la mayoría de los docentes, al menos en lo que respecta a las infracciones de las reglas. Está pendiente de esas cosas, o así parecería. También debe significar que la preocupan, que son importantes para ella. Pero, ¿por qué habría de importarle a un docente que un alumno use anteojos para sol en clase o se deje puesto el abrigo en un salón bien cale-

faccionado? ¿Qué importancia tiene que un chico masque chicle o pase por delante de la profesora para ir a su asiento?

Hay varias respuestas posibles para esas preguntas. Un docente muy apegado a las normas podría limitarse a decir que las reglas son las reglas y punto. Están para ser cumplidas y corresponde al docente garantizar su acatamiento y controlar las transgresiones. Pero, en cierto modo, esta respuesta no parece adecuarse a la manera en que la señorita Walsh maneja las infracciones. Su actitud no es en absoluto rígida ni mecánica. Una respuesta más acorde con su estilo y con el resto de lo que sucede en su aula debería centrarse en la significación *expresiva* de comportamientos como mascar chicle o usar anteojos para sol en clase, y lo que indican sobre la relación del actor con lo que ocurre. Preguntémonos qué podrían expresar esos comportamientos.

Según cómo los consideremos, pueden expresar muchas cosas. Para el adolescente que usa anteojos para sol o masca chicle con indolencia, la intención expresiva de estos actos podría resumirse en dos palabras: *todo bien.* Para sus compañeros de clase, que lo observan, esas mismas actitudes tal vez aparezcan como desafiantes o recias. Su profesora, en cambio, posiblemente las interprete de un modo muy distinto. Podría verlas como una falta de respeto y de atención hacia la actividad en cuestión. Esta última parece ser la interpretación que hace la señorita Walsh de este tipo de conductas. Advierte y enfrenta de inmediato cualquier acción de sus alumnos que pueda tomarse como una afrenta a la seriedad y la importancia del ámbito pedagógico. Esto incluye, por supuesto, todo eventual ataque a su dignidad personal como docente.

Sin embargo, no responde con enojo a esas actitudes. En vez de ello, pronuncia órdenes u observaciones lacónicas pero corteses («¡Estás mascando chicle, Robert!»), o bien insta en tono amable y burlón a los alumnos a que acaten las reglas, como hizo con las dos chicas cuyos atuendos no eran apropiados. En otras palabras, conserva la afabilidad aun mientras corrige conductas que considera ofensivas. ¿Qué expresan *sus* actos a quienes los presencian? Una vez más, como en el caso del comportamiento de los alumnos, esos actos pueden interpretarse de muchas maneras, aunque no de cualquiera que se nos ocurra. Nuestra propia interpretación ya se puso en evidencia cuando empleamos tér-

minos como «afabilidad» e «insta en tono amable y burlón». A esto agregaríamos nuestra impresión de que la señorita Walsh siente un genuino aprecio hacia los alumnos de su clase, incluso por los que le ocasionan problemas y tienen que ser corregidos de tanto en tanto. Quizá sea al revés. Sería más exacto decir que *debido a* que la señorita Walsh trata con tanto buen humor a los alumnos que le crean problemas, *debido a* que parece apreciar incluso a esos alborotadores, es razonable suponer que también aprecia a todos los demás.

Esta inversión de la línea de razonamiento habitual sobre el manejo de la mala conducta por parte del docente (es decir, tomar su tratamiento de los casos extremos como indicativo de su actitud hacia otros casos, y no como revelador de los límites de su tolerancia) se atiene al sentido común. En los asuntos cotidianos, la piedra de toque del buen humor de una persona suele ser su capacidad de «aceptar una broma», lo cual significa ser objeto de algún tipo de burla. No debe extrañar que esa misma dinámica se ponga en juego dentro del aula. Aunque no podría decirse que ninguno de los cuatro alumnos cuyas actitudes comentamos se burlara de la profesora, lo cierto es que ponían a prueba los límites de su tolerancia, ya fuera de manera intencional o no. La capacidad de la señorita Walsh de aceptar ese trato sin enojarse revela que es una persona capaz de mantener la calma en circunstancias irritantes. Esa clase de persona, cabe deducir, demostrará aun más afabilidad y mejor carácter cuando las condiciones lo justifiquen.

En el siguiente fragmento de las observaciones volvemos a ver a la señorita Walsh en escena, esta vez transformando una pregunta incidental sobre el significado de una palabra en una pequeña pieza teatral.

> «Sólo siete de las obras de Esquilo han subsistido», informa la señorita Walsh a los alumnos de una clase superior durante una lección sobre teatro griego. De pronto agrega, inclinándose hacia el círculo de caras que la observan: «Subsistido. . . sub-sis-ti-do. ¿Qué quiere decir?». «Existentes», se apresura a responder un alumno. «Sí», afirma la profesora con voz profunda y casi conspirativa. Al mismo tiempo, recorre la clase con la vista como para asegurarse de que todos comparten esta información.

Por un instante, sus alumnos le devuelven la mirada con una expresión igualmente absorta en el rostro.

El «Sí» gutural de la señorita Walsh, emitido en un tono «casi conspirativo» y acompañado de una mirada omniabarcativa, contrasta en forma marcada con la formalidad del interrogatorio pedagógico que lo precedió. Tras su pragmática actitud de pronunciar la palabra, silabearla y preguntar por su significado —una técnica que todos los docentes conocen de memoria—, podríamos esperar que la señorita Walsh se limitara a responder «¡Sí!» o «¡Bien!» al alumno que enunciara la respuesta correcta. En cambio, se comporta como la chismosa de barrio que cuenta un secreto recóndito y oscuro durante una partida de bridge. Hasta su modo de hablar se vuelve informal, menos propio de una profesora de lengua, cuando adopta un aire de intimidad. ¿Qué indica ese cambio desde el punto de vista moral? Se nos ocurre pensar en algún tipo de ceremonia de iniciación. El tono de voz más bajo y la mirada conspirativa crean la impresión de que el grupo acaba de enterarse de algo que hasta ese momento se le había mantenido oculto.

El siguiente es otro episodio en el que se da un intercambio similar, aunque sin el aire de misterio que observamos en el anterior.

> La señorita Walsh pregunta a sus alumnos de noveno grado en qué idioma hablaba Cicerón cuando fue oído casualmente por uno de los complotados contra Julio César. «¡En griego!», responden algunos sin demora. «¡Así es!», replica la profesora. «¿Han escuchado la expresión "Para mí es griego"?» «¡Sí!», contestan varios alumnos. «¿Qué quiere decir?» «Quiere decir que uno no entiende», se apresura a responder un chico. «¡Bien!», confirma la señorita Walsh, volviendo a mirar a toda la clase. «Y aquí está el origen de la frase "Para mí es griego", justo aquí, en la obra de Shakespeare.» Se inclina hacia adelante mientras subraya el punto, sonriendo y hablando en un tono excitado, casi sin aliento. En tanto, muchos de los alumnos clavan su mirada en ella y escuchan arrobados. Algunos buscan el pasaje citado en sus textos.

Una vez más, la profesora se inclina hacia adelante como si fuera a transmitir información de suma importancia,

sonríe y habla en tono animado («excitado, casi sin aliento»), y una vez más el resultado es una comprensión más profunda de algo que ya era conocido al menos por algunos de los alumnos. Muchos ya habían oído la expresión «Para mí es griego»; ahora se les revela de dónde proviene la frase. Como en el caso anterior, la dinámica psicológica y el tono emocional del intercambio son, en esencia, los de un ritual de iniciación: los jóvenes, que han llegado ya a la mayoría de edad, son enterados de los secretos de la tribu.

En cierto sentido, por supuesto, podría decirse que toda la enseñanza se ajusta al marco de un rito de iniciación. Los jóvenes son permanentemente preparados por sus docentes para convertirse en participantes cabales de la sociedad. Ese proceso global podría considerarse una forma de iniciación. Pero la conducta de la señorita Walsh se distingue de lo que puede observarse de este proceso en muchas otras aulas. Lo notable en su ejecución del ritual iniciático, al menos en los dos fragmentos que hemos leído, es el tono dramático que infunde a lo que de otro modo sería una transmisión rutinaria de información. La intensa atención que prestan los alumnos a su profesora cuando actúa de esta manera no pasa inadvertida al observador. Los alumnos «clavan su mirada en ella», se nos dice; tienen una «expresión arrobada» en sus rostros. También ellos se comportan como si se produjera algo de gran trascendencia.

En el siguiente fragmento vuelve a inyectar un elemento de misterio y drama en lo que en otras circunstancias sería una simple explicación de un texto de Shakespeare.

> En un análisis de *Julio César*, varios chicos preguntan qué quiere decir Casio cuando afirma que será un «espejo» para Bruto. Una niña responde de inmediato que se refiere a la amistad entre los dos hombres y su relación mutua. La señorita Walsh confirma su explicación y luego pregunta a los varones si alguna vez descubrieron sus propios sentimientos u opiniones acerca de algo al advertir las reacciones de sus amigos ante ciertas cosas que ellos habían hecho o dicho. Los varones, sin embargo, siguen desconcertados. Algunos alumnos especulan en voz alta sobre el significado de la idea. Tras escucharlos por un momento junto con el resto de la clase, la señorita Walsh los interrumpe de improviso: «*Mírense* a

ustedes mismos». Hace una pausa, y la charla cesa. «Traten de *verse* a ustedes mismos.» Hace otra pausa, mientras la clase la mira con aire inquisitivo. De hecho, varios alumnos se inclinan a mirarse el ombligo antes de volver a levantar la cabeza con rapidez, algunos con expresión avergonzada. «¡No pueden!», exclama la señorita Walsh, dando un paso adelante. «¡No *pueden* "verse" a sí mismos! Por eso Casio dice que será un "espejo" para Bruto, le permitirá usarlo para hablar y pensar con él, y lo hará porque es su amigo y se puede confiar en él.» Los alumnos la observan con atención.

Si nos detenemos a analizar la conducta de la señorita Walsh en esta situación desde un punto de vista puramente expositivo —es decir, cómo se las arregla para hacerse comprender—, podríamos llegar a la conclusión de que su repentina inspiración de hacer que los alumnos traten de mirarse a sí mismos no es una buena idea. Después de todo, en cierto sentido *podemos* mirarnos a nosotros mismos, como demuestran con claridad los alumnos que se miran el ombligo. Pero el punto que quiere plantear la señorita Walsh es figurativo, no literal. De modo que le basta con declarar, contradiciendo la experiencia inmediata de los chicos cuyo comportamiento prueba otra cosa, que eso es imposible, que *no podemos* vernos a nosotros mismos. Y por lo que sabemos, los alumnos aceptan su afirmación sin más cuestionamientos.

La actriz que hay en la señorita Walsh también se pone en evidencia en el siguiente episodio. Como de costumbre, actúa ante un público embelesado.

Mientras explica a sus alumnos de noveno grado cómo deben leer la obra desde el frente del aula, la señorita Walsh les ofrece una representación espontánea del procedimiento. «No lean así», les advierte, sosteniendo el libro abierto a un par de centímetros de su nariz. «¡Y no se amontonen aquí adelante!», subraya, mientras encorva los hombros para evocar un círculo cerrado. «No se apoyen en nada», agrega, y camina con rapidez hasta su escritorio, recostándose en él mientras vuelve a esconder el rostro detrás del libro. Mientras tanto, los alumnos la

> observan en silencio y algunos cambian de posición en los pupitres para seguir sus movimientos.

No hay nada inusual en que un docente escenifique diversos errores comunes cuando explica a los alumnos cómo leer en público. Parece algo muy natural y por eso, tal vez, el observador describe como «espontánea» la actitud de la señorita Walsh. También es un modo fácil de dar un toque de liviandad a una serie monótona de instrucciones. Lo único destacable en la representación de la señorita Walsh es el silencio que guardan los alumnos. ¿Por qué no se ríen? ¿Toman *tan* en serio sus gestos exagerados? ¿O sólo se trata de que están tan concentrados en lo que hace su profesora («cambian de posición en los pupitres para seguir sus movimientos») que se olvidan de reír? A la luz de los demás informes de observaciones sobre la señorita Walsh, la última explicación parece ser la más probable.

En este último fragmento observamos una vez más a la señorita Walsh cumpliendo la función de modelo visible de conducta, una persona hacia la cual se dirigen automáticamente los ojos de los alumnos, aun cuando esté sentada en el fondo del salón.

> Durante una clase de gramática de undécimo grado, uno de los alumnos está en la tarima hablando sobre los problemas de superpoblación del sistema penitenciario de la ciudad. Relata el caso de un prisionero que fue liberado en forma prematura y al poco tiempo robó a una mujer en la calle y le rompió la nariz con una botella. Al escuchar esto, muchos dejan escapar exclamaciones de sobresalto. Varias niñas se vuelven de inmediato a mirar a su profesora, que está sentada en el fondo del aula. Una expresión de conmoción e ira asoma en el rostro de la señorita Walsh, mientras continúa escuchando al orador. Las niñas vuelven a mirar al frente, todavía inquietas, al tiempo que se mueven en sus asientos, y algunas suspiran con consternación. Se unen a los demás, que siguen atentos a lo que dice el orador.

Las niñas se volvieron sin duda hacia la señorita Walsh para ver qué impresión le causaba el relato del asalto. La visible reacción de «alteración e ira» de la profesora parece

concordar con sus propios sentimientos y, por lo tanto, legitimarlos. Las satisface, en otras palabras, que su profesora sienta lo mismo que ellas. Pero, ¿cómo debemos interpretar *nosotros* la expresión de disgusto de la señorita Walsh? ¿Busca impresionar a quienes la miran (incluido el observador, por supuesto) o de veras se siente tan mortificada como aparenta? Naturalmente, no podemos responder a esta pregunta basándonos en la información con que contamos, pero tras haber visto sus actitudes teatrales en otras situaciones, no podemos sino plantearnos ese interrogante. Este nos brinda, también, un buen punto de partida para formular una última serie de preguntas acerca de estas observaciones en su conjunto.

Desde el punto de vista moral, ¿qué podemos decir de esta docente majestuosa, bien vestida, ostentosamente teatral y entusiasta, esta alta sacerdotisa de lengua de noveno grado? Ya dijimos que es afable y tolerante frente a la mala conducta, pero también estricta; comparamos su desempeño con el de los mayores de una tribu que inician a los jóvenes, pero también observamos que su uso de la hipérbole y su entusiasmo contagioso se asemejan al espíritu juvenil de los adolescentes con quienes trabaja. ¿Estos juicios son contradictorios o guardan alguna coherencia? ¿O tal vez se trate de que la propia señorita Walsh es un manojo de contradicciones? ¿Transmite mensajes morales contradictorios?

Rara vez pierde la atención de su público. Eso está claro. Cualquiera que sea la opinión que tengan los alumnos acerca de su persona, casi nunca le quitan los ojos de encima cuando está al frente del aula, y a algunos hasta parece resultarles difícil dejar de mirarla cuando se sienta en el fondo. Tiene lo que la gente de teatro a veces llama «una presencia imponente». Pero, ¿qué impone, además de la atención? ¿Qué transmiten sus actos, más allá del contenido de lengua como asignatura?

Quizá lo más importante que transmiten es que a la señorita Walsh le gusta estar donde está y hacer lo que hace. Más aún: se cree lo bastante importante como para preocuparse e inquietarse. Antes dudamos de que su fin de semana fuera a arruinarse si las redacciones de los alumnos eran malas, como dijo. Seguimos dudándolo. Al mismo tiempo, no nos cuesta concebir que eso la mortificaría, si bien no al ex-

tremo de hacerla cancelar sus planes. Lo único que cuestionamos, pues, es la literalidad con que debemos tomar sus palabras. En ningún momento hemos puesto en duda la sinceridad esencial de su preocupación por la calidad del trabajo de sus alumnos.

He aquí, entonces, a una docente a quien le importa mucho tanto su desempeño como el de sus alumnos. Expresa esa inquietud de diversos modos, desde su forma de vestir hasta las miradas que dirige a quienes se portan mal. Pero no sólo se preocupa. También encuentra deleite en la ejecución diestra de casi cualquier cosa, desde la elocuencia de Shakespeare hasta la rápida respuesta de un alumno de noveno grado a una de sus preguntas. «¡Sí», responde en tono apreciativo a la demostración de conocimientos de un estudiante, agregando su propia destreza a la situación.

¿Qué hay de los alumnos que conforman su público? ¿Aprecian la significación moral de la actuación de la profesora? ¿Tienen conciencia de lo mucho que le importa lo que hacen? Las muestras de absorta atención que tan a menudo señala el observador apenas insinúan una respuesta positiva a estas preguntas. Pero nos cuesta creer que esas cualidades pasen del todo inadvertidas para los presentes, incluidos quienes adoptan una postura indiferente o insensible. Tal vez no se refieran al modo de enseñar de la señorita Walsh en los mismos términos que hemos empleado aquí. Pero con seguridad muchos la recordarán en los años venideros. Nosotros ciertamente lo haremos.

La atención al aspecto moral

Tras completar nuestro comentario sobre cuatro series de registros de observaciones, cada uno correspondiente a un aula diferente, estamos ahora en condiciones de reflexionar sobre lo que esos registros, más lo que dijimos de ellos, han revelado acerca de la gradual sensibilización hacia las dimensiones morales que se va produciendo en el aula. Partimos de un planteo amplio, según el cual sólo podemos comenzar a apreciar el potencial moral de cualidades tales como el carácter del docente o el clima del aula si observamos lo que sucede en las clases desde un punto de vista simbólico

o expresivo. Otro modo de exponerlo sería decir que sólo si creemos en la existencia de esas cualidades y estamos alertas a ellas podremos empezar a sacarlas a luz, ya sea como observadores directos, comentaristas del registro de observaciones o lectores del registro y de su comentario. Ahora debemos preguntarnos si ese planteo ha sido corroborado, o al menos sustentado, por todo lo que le siguió.

Esta pregunta debería dirigirse a nuestros propios lectores, pues son los únicos que están en condiciones de juzgar si los procedimientos ejemplificados en la Segunda parte han sido convincentes. Con todo, suponemos que no perjudicará nuestro argumento decir algunas palabras más en favor de nuestro planteo inicial, y al mismo tiempo señalar uno o dos puntos para que los lectores mediten sobre ellos cuando extraigan sus propias conclusiones. Lo que sigue es, entonces, tanto un resumen como una ampliación de nuestro argumento subyacente.

Primero, debemos reiterar que no teníamos, ya desde el comienzo de nuestro trabajo de observación, ningún interés en hacer uso de las observaciones en el aula para establecer el hecho obvio de que algunos docentes son amables y considerados en su trato con los alumnos, mientras que otros no lo son, o que algunos suelen ser pacientes y justos, y otros (pocos, esperamos), todo lo contrario. Tampoco nos interesaba determinar cuántos docentes de cada tipo podríamos encontrar, aun suponiendo que fuera posible identificarlos con exactitud. (Es muy factible que alguien se haga esta pregunta, pero para responderla se requeriría un estudio muy diferente del nuestro.) No comparamos a los docentes que observamos para preguntarnos, por ejemplo, si el señor Jordan era más honesto que el padre Maran o menos honesto que la señorita Hamilton. Por último, no teníamos ningún deseo de mostrar que es mejor, sea desde un punto de vista pedagógico o moral, ser amable y considerado o paciente y justo que lo contrario. También eso nos parecía demasiado evidente como para justificar una investigación.

Lo que nos interesaba era, antes bien, *cómo ver* lo moral o lo inmoral, no sólo en lo que los docentes dicen y hacen, sino también en otros aspectos de la vida en el aula. Nuestro objetivo, en otras palabras, nunca fue demostrar las buenas intenciones morales del docente común, ni averiguar si los docentes específicos con quienes trabajamos eran básica-

mente buenas personas. Dimos por descontadas ambas cosas desde el comienzo. Nuestra meta era descubrir cómo había que proceder para discernir las propiedades morales de los docentes y las aulas en general, con la convicción de que existían y podían revelarse.

Partiendo de esa base, llegamos a la pregunta de por qué dicha tarea tendría que ser difícil, como lo fue para nosotros. En efecto: si se da por sentada la existencia, y aun la generalidad, de cualidades como la honestidad y la paciencia, y se presupone además que los docentes con quienes trabajamos las poseen en una proporción al menos normal, como cabe esperar de «personas básicamente buenas», ¿qué otra cosa debía hacer un equipo de observadores, al margen de tomar nota de todas esas admirables cualidades cada vez que se ponían de manifiesto? Sentados en el fondo de las aulas mientras ocurrían cosas moralmente significativas a nuestro alrededor, ¿qué nos impedía extender simplemente la mano y atrapar la moralidad en pleno vuelo? Esta es una pregunta que tratamos de abordar en este capítulo, para lo cual propusimos y comentamos numerosos ejemplos extraídos de nuestros registros de observaciones.

Ese proceso ya debería haber mostrado con claridad el carácter interpretativo de la significación moral o de otro tipo atribuida a lo que se presencia en las aulas de manera directa o indirecta. Para el observador sentado en el fondo del salón y enfrentado al cacofónico rumor de la vida del aula, o para el docente que se aparta por un instante del torrente de actividad para convertirse en observador, la primera pregunta es en qué concentrarse y qué divulgar. ¿Qué sucede allí que valga la pena recordar y luego analizar desde una perspectiva moral? Esta es la pregunta que debe guiar la observación y las notas. Para el posterior lector del registro escrito —quien puede o no estar familiarizado con el observador o con el aula en cuestión—, la pregunta secundaria es qué hacer con lo informado. ¿Qué aspectos moralmente significativos pone de manifiesto? ¿Por qué fue seleccionado como digno de escrutinio? Las respuestas a ambos grupos de preguntas, como hemos visto, incluyen muchas interpretaciones, pues no hay nada obvio respecto de la significación moral de gran parte de lo que ocurre dentro de las aulas y, en consecuencia, tampoco es siempre evidente la razón por la que se divulgó un hecho en particular, sobre todo si el ob-

servador brinda una descripción objetiva (aunque interpretativa) de lo sucedido, sin agregar ningún comentario sobre su significación moral.

Esta última práctica, dicho sea de paso, fue la que caracterizó nuestro modo de trabajar por diversas razones, no todas decididas por nosotros. Aun cuando supusiéramos que algo tenía significación moral y, por lo tanto, merecía registrarse, muchas veces no nos resultaba claro por qué era así. Un vago impulso, apenas más que un presentimiento, era a menudo lo único que teníamos para seguir adelante. Aprendimos, sin embargo, a confiar en nuestra impresión inicial y tomar nota de los hechos que nos interesaban aun cuando no pudiéramos decir con certeza por qué nos parecían interesantes. Y lo hicimos porque, tras correr algunos albures, pronto descubrimos que la significación moral de lo que habíamos visto y registrado solía aparecer, con el carácter repentino de una revelación fotográfica, una vez que nos distanciábamos lo bastante del hecho mismo y teníamos ocasión de reflexionar sobre él.

El hecho de que este método pocas veces errara el blanco —lo cual significa que casi siempre hallábamos algo digno de reflexión en las notas que habíamos tomado—, no fue un resultado tan bienvenido como podría imaginarse. Por un lado, nos despertaba la sospecha del autoengaño. Tal vez veíamos significación moral donde no la había, acicateados por la mera intuición más el comprensible deseo de recuperar el tiempo y el esfuerzo ya dedicados a nuestras observaciones. Durante el curso de nuestro trabajo, el principal medio para superar esa sospecha fue reflexionar sobre nuestras notas individuales y mantener sistemáticas discusiones internas acerca del posible contenido moral de lo que habíamos visto. Ahora invitamos a nuestros lectores a que juzguen la legitimidad de las inferencias que hemos hecho.

Otra pregunta que suscita nuestro aparente éxito es si, en caso de intentarlo, podríamos haber errado. ¿Es posible que lo que ocurre en las aulas esté tan colmado de significación moral que su manifestación se advirtiera sin importar dónde buscáramos o qué registráramos? La brevedad y la aparente intrascendencia de muchos de los fragmentos que hemos tratado en este capítulo podrían tomarse como una prueba adicional de que la tarea no requiere demasiada inteligencia humana. En efecto: dada la presunta omnipre-

sencia de lo que buscábamos, sería razonable que el lector se preguntara por qué recurrimos a observadores humanos. Tal vez un aparato mecánico, como un grabador o una videocámara programados para prenderse y apagarse de manera aleatoria, podría haber sido de igual utilidad.

En cuanto a por qué pensamos que eso no habría dado resultado, sólo podemos decir que durante las observaciones rara vez nos sentimos inclinados a anotar todo lo que sucedía a nuestro alrededor. Por el contrario, algunos acontecimientos, y muchos aspectos de la situación que no llegaban a constituir un acontecimiento, nos parecían invariablemente dignos de atención en términos morales, cosa que no sucedía con otros. No pretendemos decir que nuestro juicio era infalible, ni que jamás se nos escapó ningún hecho que mereciera tomarse en cuenta. Muy por el contrario, esto debe haber ocurrido con frecuencia. Pero creemos que no *todo* debe ser sometido a inspección, como sucedería con un grabador o una cámara. La búsqueda de la significación moral requiere un discernimiento humano, que dista de ser infalible pero es absolutamente necesario.

Tras haber sostenido que en las aulas ocurren muchas cosas que no es preciso ver en términos morales, y muchas otras que sí pueden serlo, debemos señalar, asimismo, que la distinción entre unas y otras no se reduce a la diferencia entre lo dramático y lo prosaico. Las observaciones comentadas en este capítulo también deben haber contribuido a aclarar este aspecto. Se trata de un punto especialmente importante dentro del contexto del renovado interés actual en la educación moral, pues en muchas discusiones sobre ese tema, lo que se considera moral es presentado en términos de «problemas», «dilemas» o «situaciones» que los individuos involucrados deben resolver. Por lo común, las situaciones discutidas son ficticias y las circunstancias que rodean a sus características problemáticas están cargadas de emoción y drama humanos, como el muy polémico caso del hombre que tenía que decidir si debía o no robar medicamentos para su esposa enferma. Nadie podría negar la realidad de esos melodramas microcósmicos, ya que gran parte de lo que pasa en la vida de la mayoría, incluyendo mucho de lo que merece considerarse moral, tiene ese carácter acotado y situacional. También es cierto que en la vida real mu-

chas de esas situaciones terminan por ser memorables, lo que las vuelve aún más destacadas.

Sin embargo, nuestras observaciones nos hacen dudar de que ese marco de discusión posibilite una cobertura adecuada de los hechos. En efecto: si algo revelan las observaciones del aula acerca de dónde buscar datos sobre situaciones morales, es que ninguna clase de acontecimiento, actividad u objeto material es intrínsecamente inepto para transmitir información de tipo moral.

Como han demostrado nuestras observaciones, aun algo al parecer tan trivial como el modo en que el docente entra en el aula, o la postura que adopta mientras espera que la clase haga silencio, puede ser moralmente revelador para quienes le prestan la debida atención. Lo mismo se aplica a la conducta de los alumnos, desde luego. También en su caso, el más leve gesto o movimiento de la cabeza puede ser más elocuente que las palabras, y tanto el tono como la sustancia de su mensaje son a menudo decididamente morales. El medio físico transmite asimismo mensajes morales. Los papeles ajados en la cartelera de anuncios indican negligencia; las plantas florecidas revelan una actitud cuidadosa; el salón en su totalidad exhala una atmósfera de trabajo diligente o bien de confusión y caos, y así sucesivamente. El observador atento del aula está rodeado de señales morales de todo tipo. Para verlas, el quid radica sobre todo en la predisposición a hacerlo y la voluntad de analizar en detalle la significación de cosas que en general se pasan por alto.

Las observaciones incluidas en este capítulo se centraron en el docente. ¿Quién es esta persona? ¿Cómo es? ¿Qué tipo de marco moral se genera? Hemos procurado responder a estas preguntas básicas mediante la reflexión sobre la significación de lo informado. Nuestra justificación para hacerlo, si hiciera falta, sería simplemente que el docente es la persona más importante en el aula, sin excepción, desde el punto de vista tanto pedagógico como moral. El docente impone el tono del intercambio verbal que tiene lugar a lo largo del día y determina el clima de calma o de conflicto que caracteriza al aula en su totalidad. También los alumnos contribuyen a estos fines, desde luego, y es muy concebible que se den situaciones en las que su influencia sobrepase a la del docente. Pero, por lo común —y así fue en las aulas mencionadas en la Segunda parte—, el docente es quien

marca el rumbo en esos aspectos por obra del status adscripto y la autoridad reconocida, para no mencionar su posesión de mayores destrezas sociales.

Nuestra concentración en el docente arrojó resultados contradictorios en cada uno de los casos. En lugar de obtener una respuesta categórica a la pregunta sobre «¿Cómo es esta persona?», en general sólo logramos aumentar nuestra sensación de desconcierto. Por un lado, terminamos invariablemente con la sensación de haber llegado a conocer al docente observado, al menos un poco; por el otro, muchas veces nos quedamos preguntándonos por qué se condujo de determinado modo o qué expresaba tal o cual comportamiento en términos morales. Por consiguiente, nuestros juicios a menudo estaban teñidos de dudas.

Esta ambigüedad de la interpretación y los sentimientos correspondientes de ambivalencia no deben extrañarnos, dada la reducida cantidad de observaciones con que contamos como base para nuestros juicios. Pero la escasez de las observaciones no es lo único que explica la incertidumbre y el carácter tentativo de nuestras conclusiones.

El conocimiento que tenemos de otra persona suele ir formándose de modo irregular, en vez de construirse ladrillo por ladrillo como una pared de mampostería. Cada encuentro puede agregar algo a lo que ya conocíamos, pero también puede exigir que *abandonemos* algo que hasta entonces creíamos. La experiencia de hoy nos obliga a revisar lo que pensábamos ayer; la de mañana tal vez haga lo mismo. Ese proceso de modificación gradual tuvo lugar mientras nos abríamos paso a través de cada una de las series de observaciones de este capítulo. Si bien el resultado final, en cada caso, fue una mayor sensación de familiaridad con el docente en cuestión, el cambio rara vez se produjo en forma lineal.

El carácter no concluyente de nuestros comentarios también se relaciona con el hecho de que las personas mismas son incoherentes y a veces hasta contradictorias en sus actos. Los docentes, por supuesto, no son la excepción a la regla. Esto no quiere decir que sus caracterizaciones generales como personas —calificarlos de confiables, sinceros y demás— siempre sean inaplicables. Pero incluso un docente a quien describimos con seguridad como una persona generalmente honesta y confiable puede darnos alguna sorpresa

de vez en cuando. En efecto: tal vez resulte honesto en algunos aspectos y deshonesto en otros, confiable en ciertas condiciones pero no en otras. Además, como hemos visto, el mismo acto puede dar lugar a interpretaciones opuestas, según el punto de vista del observador. ¿Debemos considerar solemne o serio al padre Maran cuando se para frente a la clase con la cabeza inclinada? ¿O tal vez no sea ni una cosa ni la otra? ¿Podría ser que sólo actuara? Las preguntas de este tipo suelen resolverse a lo largo de una observación continuada, pero con el correr del tiempo podría subsistir un residuo de duda, y hasta aumentar. En el caso más extremo, tal vez nunca podamos resolverlo.

Comenzamos este capítulo diciendo que esperábamos que ilustrara el proceso de reflexión y meditación gracias al cual llegamos a conocer progresivamente las dimensiones expresivas de los actos de los docentes y del ambiente del aula en su totalidad. Lo terminamos destacando el carácter interminable de ese proceso. Siempre habrá más preguntas que formular, nuevas observaciones que efectuar. Por mucho que observemos y por más preguntas que hagamos, nunca desentrañaremos por completo la significación expresiva de todo lo que está ante nosotros cuando examinamos el mundo del aula. Tampoco podrán otros agotar con facilidad los significados posibles de los informes que les presentamos. Esto es lo que queríamos decir en la introducción cuando caracterizamos nuestras descripciones y comentarios como «obras abiertas», invitaciones a seguir cuestionando y reflexionando.

Dicho esto, sin embargo, debemos reconocer que la misma conclusión podría extraerse con respecto al mundo exterior a las aulas. También allí abunda lo expresivo, con infinitos matices para quienes estén dispuestos a observar y cuestionar lo que ven. Esto nos lleva a preguntarnos en qué momento decidir cuándo terminar e incluso comenzar ese proceso. Reformulando la pregunta para mantenerla dentro de los límites del tópico que abordamos: ¿cuándo tiene sentido emprender la búsqueda de las dimensiones expresivas de los actos de un docente —o de toda un aula, ya que estamos— y cuándo sería mejor pasar por alto esas cuestiones y tratar de adoptar una perspectiva más práctica? Además, en reconocimiento de lo que acabamos de decir en cuanto a

que el proceso no tiene un final natural, ¿cuándo corresponde darlo por terminado?

En lo que respecta a nuestro propio trabajo, la respuesta a esas preguntas no ha sido tan difícil. Comenzamos a buscar casi antes de saber qué buscábamos. Por lo tanto, nunca tomamos la decisión explícita de emprender la búsqueda de las dimensiones expresivas de los actos del docente. La importancia de esas cualidades se nos reveló lentamente durante nuestras reiteradas visitas a las aulas. En cuanto a la decisión de cuándo terminar, nos vimos más o menos obligados a tomarla por razones económicas. En esencia, nos detuvimos cuando se nos agotaron los fondos para la investigación, aunque también debemos decir que para ese momento (unos dos años y medio después de comenzar), ya empezábamos a sentir que nuestra perspectiva global sobre el tema estaba consolidada y que posteriores observaciones no habrían de alterar las conclusiones principales que, según nos parecía, nuestro trabajo nos permitía extraer. La principal de esas conclusiones era nuestra convicción de que las dimensiones expresivas de lo que dicen y hacen los docentes están cargadas de significación moral.

Esto es, entonces, todo lo concerniente a nuestras propias decisiones, o a la dificultad para tomarlas, y a cuándo empezar a buscar estos aspectos y cuándo dejar de hacerlo. Pero, ¿es o no aconsejable que otros adopten la misma postura? Si suponemos, por el momento, que nuestras observaciones y comentarios han logrado convencer a los lectores de que los actos de los docentes tienen verdaderamente dimensiones morales, y que esos actos a menudo transmiten mensajes morales de diversas clases, ¿cuál puede ser para nuestros lectores (o cualquier otra persona, para el caso) la ventaja de emprender la búsqueda de esas cosas por su cuenta? ¿El hecho de que lo hagan confirmará simplemente las conclusiones aquí ofrecidas?

A esta altura entra en juego la diferencia entre nuestro proyecto de investigación y otras iniciativas más convencionales. La meta de la mayoría de las investigaciones es producir una serie de hallazgos sobre algún fenómeno que aumenten nuestra comprensión de sus atributos o del modo como se relaciona con otros aspectos del mundo observable. Nuestro estudio comparte esa meta al menos en un punto importante. También nosotros queremos hacer hincapié en

uno o más aspectos de la enseñanza, y de la vida del aula en general, que suelen pasarse por alto o no recibir la debida atención. En este sentido, nuestro «descubrimiento» gradual de la importancia de la dimensión expresiva de la enseñanza podría clasificarse como un «hallazgo» semejante a los producidos por los estudios convencionales.

Sin embargo, cuando los resultados de nuestro trabajo se contemplan con más amplitud, se advierte que sus «hallazgos» centrales tienen tanto que ver con el *modo* de considerar la enseñanza y la vida del aula en general —a saber, desde un punto de vista expresivo— como con su *forma* en cuanto fenómenos, aunque ambas cuestiones resultan inseparables, según también reveló nuestro trabajo. Entonces, es cierto que *promovemos* una práctica, un modo de ver a los docentes y las aulas y una manera de reflexionar sobre lo que se ve y se escucha. Por consiguiente, las preguntas acerca de cuándo aplicar ese modo de ver y cuándo dejar de hacerlo son sin duda relevantes y deben ser abordadas. Reformulemos la pregunta sobre el momento de comenzar (tal como podría plantearla el lector general): ¿En qué circunstancias un docente, o cualquier otra persona, debería tomar la decisión consciente de ser receptivo a los sucesos expresivos dentro del aula?

Una dificultad inherente a esta pregunta reformulada, que también se da con sus versiones previas, es que implica la capacidad de adoptar o abandonar en forma voluntaria el modo de observar que hemos discutido: la posibilidad de desactivarlo a voluntad. Esta implicación se contradice, al menos en parte, con nuestra experiencia como observadores y comentaristas. Aunque parece ser cierto que podemos decidir de manera consciente estar más o menos atentos a las dimensiones expresivas de nuestra experiencia, incluida la experiencia del aula, también es verdad, o así nos lo parece, que una vez que hemos adoptado ese punto de vista ya no hay vuelta atrás ni modo de abandonarlo por completo. Cuando las dimensiones expresivas de la enseñanza —o de cualquier otra cosa, vale decirlo— se convierten en el centro de la atención, y el cuestionamiento constante las mantiene en ese lugar durante un tiempo, no parece haber manera de regresar, al menos en forma permanente, a nuestra previa inocencia, es decir, a una visión que pasaba por alto esas cuestiones. En la medida en que esto es así, preguntarse

cuándo adoptar dicho punto de vista es en cierto sentido un interrogante académico. Sólo es preciso plantearlo una vez, y es probable que aun esto sea innecesario. En efecto: preguntarse «¿Debo cultivar la conciencia expresiva?» implica que ya sabemos lo que entraña ese punto de vista, lo cual significaría a su vez que ya lo hemos adoptado. Con todo, como es cierto que podemos estar más o menos atentos a las dimensiones expresivas de nuestro entorno, y el proceso, una vez emprendido, puede consumir mucho tiempo y energía, es necesario abordar la pregunta de cuándo dedicarnos a ese tipo de observación.

Tal vez no sea una respuesta muy útil a esa pregunta, pero la mejor que se nos ocurre es que debemos adoptar la orientación expuesta en esta Ségunda parte cada vez que deseemos tener un conocimiento más que casual o superficial de un docente o del ambiente de un aula. ¿Por qué podríamos desearlo? Hay innumerables razones, pero las dos que nos vienen ante todo a la mente tienen que ver con la circunstancia de ser un evaluador de docentes o un alumno. Los alumnos tienen sin duda una razón personal para querer conocer lo más posible a sus docentes y sus aulas. Su suerte depende de ese conocimiento. Los supervisores de docentes y otras personas encargadas de asesorar a estos sobre cómo mejorar su trabajo también tienen un interés obligado en conocer a los docentes con quienes trabajan. Quienes se encuentren en alguna de estas dos situaciones harán bien en prestar especial atención a las dimensiones expresivas de lo que sucede a su alrededor.

Pero hay un tercer grupo para el que ese punto de vista también es crucial, un grupo tan importante como los dos que hemos mencionado o aún más. Está compuesto por los docentes mismos y quienes se preparan para ejercer la docencia. Invariablemente, estos individuos se ven ante la exigencia de conocer mejor a docentes, alumnos y aulas específicos. Tienen que aprender a contemplar a las personas y las situaciones de manera expresiva, no porque corran el riesgo de sufrir las consecuencias de no hacerlo, como los alumnos, ni porque sean responsables de evaluar o supervisar a los docentes que tengan la oportunidad de observar o cuyos informes lean, sino porque su desempeño en la profesión depende de su capacidad de ver más allá de la superficie de los fenómenos propios del aula. Esto significa, en resumen,

llegar a apreciar la sutileza expresiva de buena parte de lo que está frente a ellos, a la espera de ser interpretado.

En esta parte hemos procurado ilustrar, mediante la presentación de muchas observaciones breves seguidas por comentarios extensos e impremeditados, el proceso por el cual puede desarrollarse una comprensión expresiva de la vida en el aula. Hemos concentrado la atención en el docente como poseedor de un determinado conjunto de atributos morales. En la Tercera parte continuaremos empleando la observación más el comentario para explorar la significación moral de los actos de los docentes, pero ampliaremos nuestro foco de atención a fin de incluir reflexiones sobre el medio físico y la experiencia global de los alumnos en cada una de las clases. También examinaremos más de cerca algunas de las ambigüedades y tensiones morales que actúan bajo la superficie de la enseñanza.

Tercera parte. Enfrentar la ambigüedad y la tensión morales: otras cuatro series de observaciones

En esta parte continuamos con la práctica de ofrecer breves viñetas de nuestros registros de observaciones, seguidos de comentarios. Como antes, escogimos estos materiales de observación porque entendemos que dicen algo importante acerca del ambiente moral del aula de la que se extrajeron. Esta vez, sin embargo, nos permitiremos incursionar con más libertad que antes en el tipo de reflexiones y preguntas que nos despiertan las observaciones. También alentaremos a nuestros lectores a hacerlo, presentándoles de vez en cuando algunas preguntas que apuntan más allá de los límites de nuestras propias conjeturas. Un procedimiento alternativo, que tal vez prefieran algunos lectores, consiste en detenerse después de cada fragmento de observación para formular preguntas propias y luego reflexionar sobre ellas por un tiempo, antes de leer nuestro comentario. Así, podrán evitar que sus ideas sufran la influencia prematura de la gama de intereses e inquietudes que guían nuestros comentarios. Este procedimiento permitirá sólo un grado parcial de libertad, desde luego, porque la decisión del observador acerca de qué informar impone límites inevitables a las reflexiones que suscita la observación misma.

Sin embargo, no sólo el alcance de nuestras reflexiones distingue a la Tercera parte de la Segunda. Tras demostrar nuestro punto de vista y revelar algunas de las formas como los docentes manifiestan atributos morales positivos, ahora queremos probar el carácter inagotable de nuestra perspectiva expresiva y la insondable complejidad de la vida moral. Al pasar a este nivel más profundo, los lectores advertirán un tono un tanto más negativo en los comentarios, pues formularemos algunos cuestionamientos morales inquietantes con respecto a ciertas prácticas pedagógicas. Este cambio de tono es el resultado directo de la mayor profundidad de nuestra búsqueda, y no un juicio sobre los docentes que

describimos. Al igual que los observados en la Segunda parte, los cuatro docentes que aquí analizaremos han pasado muchos años en las aulas y son profesionales acreditados. En la época en que los observamos, todos gozaban de una envidiable reputación en sus respectivas escuelas. También nosotros llegamos a respetarlos y admirarlos por algunas de las cualidades que se ponen en evidencia en estas observaciones y por otras que no aparecen en ellas. Pero hasta el mejor de los docentes tiene puntos débiles, así como puntos fuertes. En este aspecto, son iguales a todos nosotros. Los que vamos a describir no constituyen una excepción a la regla. Nos habría sido fácil presentar un retrato exclusivamente halagüeño de cada uno de ellos; bastante más fácil, sospechamos, que en el caso de muchos otros docentes de las mismas escuelas. Sin embargo, nuestro objetivo en este libro no es alabar ni censurar a determinados docentes por lo que hacen. La única razón para incluir un vistazo acerca de algunos de sus actos menos admirables —instantáneas poco halagadoras, podríamos llamarlas, como las que nos hacen reír o fruncir el ceño cuando circulan entre amigos— es señalar la complejidad moral de la enseñanza cuando nuestra mirada se detiene a centímetros de su trama y su urdimbre, como tiende a hacerlo la perspectiva que analizamos aquí.

I

La primera serie de observaciones comienza con comentarios sobre el ámbito físico del colegio secundario católico para varones que estudiamos. Luego se describe una clase de lengua de noveno grado de esa escuela, a cargo de la señora Johnson, una mujer elegante y maternal que está próxima a jubilarse y ha ejercido la mayor parte de su carrera docente (más de veinticinco años) como maestra primaria en escuelas públicas. La señora Johnson trabaja en este colegio secundario católico desde hace tres años.

> En un lado del corredor al que da el aula de la señora Johnson hay un conjunto de unos doce carteles de 28 por 40 centímetros que celebran la vida y la carrera de exitosos científicos e inventores afroamericanos [todo el alumnado de la escuela es afroamericano]. Pero quienes pasan por allí, a menos que sean altos como jugadores de básquet, tendrán que estirar el cuello para leer las leyendas de los carteles, pues estos están colocados muy por encima del nivel de la vista, sobre las filas de casilleros de los alumnos que cubren el corredor.
>
> En la pared opuesta, frente a la puerta del aula, cuelgan mapas de países africanos dibujados por los alumnos de la señora Johnson. Algunos de los dibujos son de factura elaborada y cuidadosa, con diferentes colores para representar la topografía, los cultivos, los recursos minerales y demás. Otros parecen haber sido trazados en pocos segundos. Un mapa de Sierra Leona, por ejemplo, consiste en poco más que un contorno en forma de maní dibujado con lápiz azul, en cuyo centro aparece el nombre del país escrito en letras desparejas. A la izquierda del maní figuran las palabras «Provincia Occidental», y a la derecha, «Provincia Oriental». Eso es todo. Sin embargo, este «mapa» mal trazado, si así puede llamárselo,

está ubicado en un lugar tan prominente como los que han sido realizados con evidente laboriosidad.

Esta breve descripción de los carteles del corredor da pie a una cantidad de preguntas que cualquier persona interesada en el ambiente moral de las escuelas no dejará de hacerse. Comencemos, como el observador, por los carteles que muestran los logros de héroes culturales afroamericanos. No nos cuesta imaginar la razón por la que se encuentran allí. Algún docente o un administrador escolar, o tal vez un comité mixto en el que pueden haber participado algunos alumnos, probablemente creyó que sería una buena idea, en una escuela de alumnado afroamericano, rodear a los estudiantes con la mayor cantidad posible de modelos de rol positivos, lo cual incluye mostrarles los logros de prominentes hombres y mujeres afroamericanos a través de la historia. La hilera de carteles colgados encima de los casilleros responde a esa razón.

La pregunta más obvia acerca de estos carteles es la que está implícita en los comentarios del observador: ¿por qué están colocados tan altos, ya que habría que tener la estatura de un jugador de básquet para leerlos? La respuesta inmediata: no pueden ponerse más abajo porque allí están los casilleros de los alumnos, no es muy satisfactoria, porque, si es tan difícil leerlos, uno se pregunta naturalmente para qué los pusieron. ¿Podría ser su insólita ubicación una expresión indirecta de la indiferencia de la escuela hacia el objetivo de presentar modelos de rol apropiados? ¿O se trata, en cambio, de que el responsable de ponerlos allí, quienquiera que haya sido, supone que la mera cantidad de carteles (cerca de una docena), más el hecho evidente de que cada uno muestra el logro de un afroamericano, bastan para servir de modelos de rol positivos, aunque el paseante no pueda leer las leyendas que explican cómo conquistó su fama el individuo retratado? Esta última posibilidad no es tan absurda como podría parecer, sobre todo si consideramos el emplazamiento típico de retratos, estatuas, bustos y otras obras conmemorativas de héroes culturales en los edificios públicos, que también pueden estar muy por encima del nivel de la vista.

Nuestra pregunta sobre las funciones morales que podrían cumplir estos carteles nos lleva a plantearnos una se-

rie de cuestiones conexas respecto de la significación moral de los retratos artísticos y decorativos de personas famosas. Consideremos, por ejemplo, el retrato inconcluso de George Washington pintado por Peale, que solía estar en todas las aulas de los Estados Unidos y aún se encuentra en algunas. ¿Qué efecto tiene ese cuadro, si lo tiene, desde el punto de vista moral? Quienes se molesten en mirarlo y reconozcan al individuo retratado, lo verán como un recordatorio constante de la presunta apariencia de Washington, y tal vez evocarán al azar algunos datos sobre el hombre mismo: que fue el primer presidente de los EE.UU., que condujo a las tropas nacionales en la Guerra Revolucionaria, que durante un tiempo se lo llamó «el padre de la patria», etc. ¿También podría llevarlos a reflexionar sobre el hecho de que más de dos siglos después seguimos rindiendo honores a este hombre y sus proezas? Posiblemente, aunque es más probable que esas reflexiones sean el resultado de una actividad propuesta por un docente, como una clase de estudios sociales o un programa sobre el Día de los Presidentes, y no que surjan de manera espontánea.

También es curioso que esos retratos suelan aparecer sólo en espacios públicos, como escuelas o tribunales, y no en lugares privados. Apostaríamos a que muy pocos hogares actuales tienen cuadros de Washington o de cualquier otro líder político o héroe de guerra. En muchos de ellos, en cambio, habrá imágenes (fotos, por lo general) de los miembros de la familia. ¿Esto se debe a que las imágenes de figuras públicas corresponden a los lugares públicos, y las de ciudadanos privados, a la intimidad de sus hogares? Eso parecería tener sentido. También sabemos, sin embargo, que los adolescentes acostumbran colgar en sus habitaciones retratos de actores de cine y deportistas, quienes sin duda son figuras públicas. Al parecer, ciertos tipos de figuras públicas —las «serias», podríamos decir— se exhiben legítimamente en lugares como las escuelas, mientras que otras, como los ídolos del rock o las estrellas de cine, casi nunca se encuentran en ellas.

Volviendo a los cuadros de los héroes afroamericanos colgados en el corredor, nos da la impresión de que no se los toma muy en serio, aunque la razón para ponerlos allí fue sin duda seria. ¿Su ubicación trivializa la seriedad del objetivo? ¿Sería mejor que no estuvieran allí en absoluto? Dejamos

estas preguntas a nuestros lectores, confiando en que vean las importantes cuestiones educativas que prefiguran.

Los mapas dibujados por los alumnos, que están en el lado opuesto del corredor, suscitan preguntas de otra índole, pero también plenas de significación moral. La primera se refiere a la finalidad esperada de ese ejercicio concreto, el dibujo de los mapas. La segunda es qué efecto podría tener la exhibición de esos dibujos. Y por último está la cuestión que parece importar más al observador: la inclusión de dibujos mal trazados entre los exhibidos.

No entraremos a considerar qué habrá tenido en mente la señora Johnson cuando asignó la tarea de dibujar los mapas ni qué esperaba lograr con eso, porque no parece haber nada en el ejercicio mismo que suscite ninguna cuestión moral; empero, podríamos preguntarnos si esa tarea es apropiada para estudiantes secundarios, un interrogante que sí tiene visos morales y al que volveremos más adelante. No obstante, hacer que los alumnos dibujen mapas de los países que estudian es una tarea de rutina cuyo valor educativo no nos detendremos a considerar aquí. El hecho de que los mapas sean de países africanos parece congruente con el carácter de las imágenes colgadas en la pared opuesta. Es de presumir que los funcionarios escolares o al menos algunos de los docentes dan especial importancia a la herencia geográfica y cultural de los afroamericanos en sus programas pedagógicos.

Tampoco vale la pena analizar detenidamente por qué se han puesto en exhibición esos dibujos, ya que esta es una práctica generalizada en las escuelas actuales. En todas las aulas suelen exponerse trabajos hechos por los alumnos. Sin embargo, la cuestión de la presunta finalidad de esas exhibiciones *sí* conlleva algunos supuestos que son de carácter explícitamente moral y, por lo tanto, merecen considerarse. La razón más evidente para exponer los trabajos de los alumnos es darles la oportunidad de que se sientan orgullosos de sus logros. Un dibujo o un documento escrito que se pone a la vista de todos lleva implícita la aprobación de la persona responsable de exhibirlo, por lo general el docente. «Buen trabajo» es el rótulo tácito de todos los trabajos expuestos. Lo que hace que este sea un juicio moral es la idea complementaria, también tácita, de que el buen trabajo es obra de buenos alumnos. Por lo tanto, el mapa o el dibujo

colgado en la pared —que casi siempre va firmado para que pueda identificarse a su autor— entraña un doble elogio. El primero es por la calidad del trabajo mismo, y el segundo, por ser la clase de persona que hace un buen trabajo.

Hay algo un tanto extraño, sin embargo, en la exhibición de objetos, como mapas o carteles de ortografía, que no son agradables a la vista, con poco o ningún valor estético que los redima. Podemos entender que un docente desee encomiar a un alumno por un trabajo bien hecho. Y si la intención es realizar un objeto estéticamente agradable, como una pintura o un dibujo, también entendemos su exhibición pública. Pero, ¿cuál es el propósito de exponer, durante días y a veces semanas o meses, objetos cuyo único valor es que son ejemplos de un buen trabajo? La respuesta a esa pregunta, aunque no muy satisfactoria, reside en la creencia común de que, al menos dentro de las escuelas, los buenos trabajos requieren o merecen en y por sí mismos una especie de aplauso o reconocimiento generoso que no recibirían en otra parte. ¿Presuponemos que los niños y los adolescentes requieren esta clase de encomio para aculturarse como corresponde en el rol de alumnos? Pero si los docentes y otros adultos admiten que esos objetos no son en verdad dignos de contemplación por derecho propio, ¿no habrá algo de falsedad y tal vez hasta de condescendencia en esa práctica?

Con estas preguntas en mente, consideremos los comentarios del observador sobre el mapa mal hecho de Sierra Leona. Los detalles de su descripción parecen poner bastante en evidencia que lo sorprendió la torpeza del dibujo y lo desconcertó, y tal vez incluso le molestó, su inclusión entre los exhibidos. Lo que parece estar en juego aquí es el principio de limitar esas exhibiciones a los ejemplos de buenos trabajos, en vez de ampliarlas para incluir trabajos en general o, en el caso extremo, como parece ser este, también trabajos mal hechos. En suma, si van a exponerse todos los dibujos de los alumnos, cualquiera que sea su calidad, ¿no se invalida la idea de usar esa práctica para premiar y alentar a los buenos estudiantes? Más aún: desde el punto de vista moral, ¿no es en cierto sentido *injusto*, para quienes se esmeraron e hicieron bien las cosas, que sus trabajos se exhiban junto con los de otros alumnos que casi parecen haber despreciado ese nivel de excelencia?

Es posible, por supuesto, imaginar una serie de condiciones en las cuales la exhibición del mapa mal dibujado podría tener sentido, ética y moralmente. Supongamos que el alumno que lo hizo tenía alguna discapacidad: visual por ejemplo, e incluso mental. En ese caso, podríamos considerar que el dibujo es un muy buen trabajo dadas las circunstancias, y no una afrenta a las pautas de excelencia corrientes. El registro de observaciones no nos permite determinar si en este ejemplo específico se daban esas condiciones inusuales, pero nos lleva sin duda a reflexionar sobre una serie de cuestiones morales relacionadas con la exhibición de trabajos de los alumnos.

La observación prosigue:

> El aula es luminosa y tiene tres paneles de luces fluorescentes. En la pared opuesta a la puerta hay grandes ventanales, desde la altura de los pupitres hasta el cielo raso. Dan al campo de juegos de la escuela, y más al fondo se ve un alambrado alto que separa el campo de un viejo edificio de departamentos de ladrillo.
>
> El escritorio de la profesora está justo al lado de la entrada, colocado en un ángulo que obliga a quienes entran a rodearlo para ir a sentarse. Está cubierto de libros, papeles, fotos, bandejas con escritos de los alumnos y diversas carpetas. Hasta sus cajones parecen estar atestados.
>
> El abarrotamiento del escritorio, más el carácter en extremo personalizado de la decoración del salón, señalan la presencia de un solo ocupante adulto. A diferencia de la mayoría de los docentes de los colegios secundarios públicos, la señora Johnson no tiene que compartir su aula con ningún colega.
>
> La pared del fondo del salón tiene una amplia cartelera cubierta de reproducciones comerciales de escenas de una aldea africana: hombres y mujeres trabajando, bailando, cantando, niños jugando, pastoreando cabras o ganado. Arriba de la cartelera, en letras negras de 23 centímetros de alto que se extienden casi de un lado al otro de la pared, está escrito el mensaje: «¡Hoy es el primer día del resto de tu vida!». En el rincón de las ventanas hay dos archiveros llenos de pilas de papel de afiche

de distintos colores y tamaños, así como diversos elementos para escribir.

En la pared opuesta a las ventanas, y justo a la derecha de la puerta según se entra al salón, hay retratos de Martin Luther King, Jr., y Harold Washington [por entonces, alcalde de Chicago]. También hay algunos recortes de diarios con artículos sobre la escuela y la educación de los jóvenes negros.

A la izquierda de la entrada hay un *collage* hecho con fotos recortadas de revistas. La mayoría es de hombres y mujeres jóvenes, algunos fáciles de reconocer (por ejemplo, Michael Jackson). El resto parecen ser modelos tomados de publicidades o artículos periodísticos. En la parte de abajo se ve la imagen de un jugador de básquet profesional encestando una pelota. Al lado del *collage* hay un pizarrón que se extiende a lo largo del salón. En él están escritos en tres columnas los nombres de varios conocidos poetas norteamericanos e ingleses, en su mayoría blancos. El pizarrón no contiene nada más que estos nombres, que se ven un poco borroneados y parecen haber estado allí desde hace bastante tiempo. Arriba del pizarrón hay retratos de varios de los poetas de la lista. Encima de ellos, y casi tocando el cielo raso, hay carteles con escenas de la naturaleza. Uno de ellos muestra un lago azul oscuro rodeado de bosques, bajo un cielo celeste salpicado de nubes.

A lo largo de la pared del frente hay otro pizarrón. Entre este y el rincón del salón más cercano a la puerta, la pared está cubierta de retratos de famosos norteamericanos negros, incluido uno de Harriet Tubman. Del otro lado del pizarrón hay más carteles. Cuatro de ellos son idénticos. Muestran la misma foto de un sonriente adolescente negro. Debajo de cada una de ellas, en letras de imprenta, figuran las palabras «TE TOCA A TI» más el nombre del colegio, «ST. NORBERT'S». A la izquierda de las palabras «TE TOCA A TI» en cada cartel, la señora Johnson agregó un mensaje. Uno dice: «Quererte a ti mismo»; otro: «Ser una persona "corriente"»; el tercero: «Mejorar tus notas», y el cuarto: «Relacionarte con otros». Debajo de tres de estos carteles hay otro de un monje franciscano vestido con el tradicional hábito marrón. Se lo ve verter por el pico de una regadera una lluvia de corazon-

citos rojos sobre una niña rubia. El fondo es un campo verde con algunos árboles y un cielo azul. Abajo, en letras azules, se lee: «El amor es nuestra ocupación. . . Los franciscanos».

Encima de la pizarra, en el medio, hay un televisor que a veces está prendido justo antes del inicio de la clase, sobre todo si esta sigue a uno de los períodos de descanso de la docente.

El registro de observaciones continúa con la descripción del aspecto físico del aula, pero como el observador pasa luego a reseñar una práctica de enseñanza concreta, nos parece que este es un buen lugar para intercalar algún comentario. La cuestión central, desde luego, es qué decir de todos los cuadros y carteles expuestos en el salón, para no mencionar el atestado escritorio de la profesora y la vista a través de los ventanales que dan al campo de juegos y los edificios aledaños. El salón parece excepcionalmente activo desde una perspectiva visual. ¿Qué representa esa actividad desde el punto de vista moral?

El rasgo más notorio de la mayoría de los mensajes visuales del aula es su tono y su contenido abiertamente morales. Los mensajes exhortan a los lectores o espectadores a renovarse, a quererse a sí mismos, a amar al prójimo, a poner empeño, a mejorar sus notas, etc. También contienen muchos recordatorios de lo que puede lograr una persona virtuosa. Los recordatorios, en su mayoría, toman la forma de imágenes de individuos cuya fama se debe a su adhesión a algún tipo de código moral exigente, ya sea en la esfera artística o en la pública. Podría decirse que incluso las escenas de la naturaleza y las fotos de las aldeas africanas transmiten un mensaje moral, aunque de manera menos evidente que las otras imágenes. Esas escenas hablan de una tierra serena y hermosa, llena de gente amorosa y solícita: un reino de paz. Es como si dijeran: «Mira esta tierra y la belleza que contiene. Ve a su gente trabajar y jugar. Muéstrate agradecido por estas cosas y procura preservarlas». En suma, el aula desborda de consejos y exhortaciones morales. En este sentido, se parece bastante al escritorio de la docente. Uno casi podría decir que ese escritorio está «moralmente atestado».

Además de ofrecer una variedad de mensajes morales de índole genérica, aplicables a todo el mundo, muchas de las fotografías y carteles también se dirigen a un público de jóvenes en edad de escolaridad secundaria y que, además, son afroamericanos. El hincapié en la juventud en general y en la cultura negra en particular —sus héroes, su origen geográfico— es tan evidente como el tono moral de gran parte del material. En pocas palabras, las decoraciones del salón están claramente destinadas a interpelar con especial fuerza y en forma directa a sus jóvenes ocupantes. Los carteles y los cuadros también responden al público local con su concentración en el propio colegio Saint Norbert's y los valores morales de la orden franciscana a la que pertenecen los sacerdotes y hermanos que lo administran.

Pero, ¿qué significa toda esta especificidad? ¿Son estos los tipos de mensajes que los jóvenes afroamericanos de hoy toman en serio? ¿Los advierten siquiera? ¿O no son estas las preguntas apropiadas? ¿Podría ser que la significación *expresiva* de todos los carteles y letreros tuviera poco o nada que ver con su mensaje explícito?

Considérese esta posibilidad: lo que realmente expresan los letreros y carteles son las inquietudes de la señora Johnson respecto del futuro de estos jóvenes, su esperanza de que salgan adelante y su idea de cómo abordar esa situación. ¿Por qué otro motivo habría alguien de tomarse el trabajo de decorar un aula de esa manera? Visto bajo esta luz, el gran mensaje del aula de la señora Johnson sería algo así: la profesora a cargo de este salón sin duda se preocupa mucho por sus alumnos, pues se ha esforzado por rodearlos de mensajes de aliento y apoyo.

Pero de ese mismo conjunto de condiciones también pueden derivar otros mensajes, no todos tan positivos como el que terminamos de imaginar. Por ejemplo, si tomamos en cuenta la característica *kitsch* de muchos de los objetos exhibidos, podríamos llegar a la conclusión de que expresan, sobre todo, un sentimentalismo excesivo, una especie de optimismo ilusorio incompatible con los intereses de los alumnos secundarios y la realidad que enfrentan muchos varones afroamericanos de nuestros días. Desde este punto de vista, el gran mensaje equivalente sería: la profesora a cargo de este salón está desconectada de las características psicológicas de sus alumnos. Los rodea de un material deco-

rativo más adecuado a un aula de tercero o cuarto grado que a un salón lleno de adolescentes. (Al respecto, podríamos recordar que la señora Johnson trabajó la mayor parte de su carrera como maestra primaria.)

Estas dos interpretaciones no son incompatibles, desde ya. Es muy posible que la señora Johnson se preocupe mucho por sus alumnos, pero de un modo inapropiado para el nivel de desarrollo de estos. Asimismo, lo que al principio parece inadecuado para determinado grupo de alumnos tal vez más adelante se juzgue apropiado, cuando se conozca más sobre ellos y sobre otras cosas que suceden en el aula. Ambas posibilidades nos inducen a volver al registro de observaciones para obtener más información sobre la señora Johnson y lo que ocurre en su clase.

> En el rincón próximo a las ventanas del frente hay más archiveros. Allí se guardan pilas de carpetas, una para cada uno de los alumnos de las cinco clases de lengua de la señora Johnson (dos de noveno y tres de décimo grado). Las carpetas, algunas de las cuales están sobre los gabinetes, contienen todos los trabajos escritos (en su mayoría, composiciones y poemas) y los ejercicios (de gramática y ortografía) que los alumnos han entregado en lo que va del año. (Al final del ciclo lectivo son devueltas a los estudiantes. Hasta entonces, estos están en libertad de revisar sus carpetas cuando lo deseen, pero no pueden retirarla del aula sin permiso de la profesora. A la señora Johnson le gusta asegurarse de que sus alumnos no pierdan ninguno de sus trabajos.)
>
> La señora Johnson me da a menudo algunas de las carpetas para que las hojee. Los trabajos tienen muchas correcciones de gramática y ortografía, en tinta roja. A excepción de ocasionales «Bien» o «Muy bien», no hay comentarios sobre el contenido, la forma ni la estructura de las composiciones.
>
> Algunas carpetas incluyen una o dos esquelas enviadas por la profesora tanto al alumno como a sus padres o tutores. Una carta en la que se advertía a un alumno que estaba rezagándose terminaba diciendo: «Es importante que sepas cuánto me preocupo por ti». Otra, en la que se elogiaba el trabajo de un alumno, finalizaba: «Estoy muy orgullosa de ti porque este año te pusiste al día».

Sobre el archivero también hay una carpeta grande donde la señora Johnson guarda cartas y tarjetas que le enviaron alumnos, padres, colegas y administradores escolares, elogiándola y/o agradeciéndole algún favor. Las primeras tarjetas son de hace tres años, cuando la señora Johnson comenzó a trabajar en Saint Norbert's.

El método de la señora Johnson de hacer que sus alumnos reúnan todos sus trabajos corregidos en carpetas individuales que se llevan a casa a fin de año nos trae a la memoria el sistema de los «portafolios» que recomiendan muchos expertos actuales en evaluación educativa. Según estos los describen, esos portafolios que contienen muestras de los trabajos de los alumnos están destinados a reemplazar los procedimientos de evaluación convencionales, basados sólo en las calificaciones de las pruebas. Pero nuestro propósito aquí no es aplaudir a la señora Johnson por mantenerse al día con los más recientes avances en el campo de la evaluación educativa (suponiendo que los conozca), sino reflexionar sobre lo que las carpetas de los alumnos podrían aportar al clima moral del aula. ¿Cómo debemos interpretar su empleo en términos expresivos? ¿Debemos verlo como una extensión del interés de la docente por sus alumnos, un signo más de cuánto se preocupa por ellos? ¿O tendríamos que considerarlo como otra cosa, tal vez un medio de autoenaltecerse (recordando la carpeta que está encima de todas, llena de felicitaciones a la docente) o una forma de impresionar a los padres y otros visitantes del aula con la cantidad de trabajos realizados en el curso del año?

Para responder a esas preguntas necesitamos saber, entre otras cosas, qué uso, si lo hay, da la señora Johnson a las carpetas. Pero, aun con ese conocimiento, los comentarios elogiosos incluidos en varias de las carpetas, sumados al hecho de que la profesora, según se nos dice, «a menudo» entrega algunas de ellas al observador para que las hojee (¿lo fuerza a hacerlo?), indican con bastante claridad que el proyecto de las carpetas en su conjunto es motivo de orgullo para la docente. A su entender, al menos, expresa algo bueno. Pero, ¿es un bien *moral*? Lo es, en la medida en que revela una actitud solícita de su parte, como parece ser su propósito. (Recuérdese el comentario escrito a un alumno con dificultades: «Es importante que sepas cuánto me preocupo por

ti».) Sin embargo, aun reconociendo que esto es así, también debemos expresar algunas dudas respecto del valor moral del proyecto, basadas en otras cosas que dice el observador.

¿Por qué, por ejemplo, los trabajos guardados en las carpetas tienen correcciones de gramática y ortografía pero poco o ningún comentario sustancial sobre el contenido de los escritos? ¿Se trata, sencillamente, de que las primeras son mucho más fáciles de hacer que los segundos? En tal caso, podríamos preguntarnos cuánto le importa realmente a la señora Johnson ayudar a los alumnos a mejorar sus trabajos. Al mismo tiempo, dado que tiene cinco clases por día, con más de cien alumnos en total, ¿es razonable pretender que sea más minuciosa en sus correcciones? Sólo podemos dejar planteada una duda al respecto.

El elemento más desconcertante en la descripción de las carpetas es que una de ellas está destinada a guardar las cartas de felicitación a la señora Johnson. En verdad, este elemento no forma parte del proyecto de las carpetas de los alumnos, pero como está encima del archivero que las contiene, fue agrupado con ellas en el informe del observador. Podemos concebir que una docente apreciada por muchos, como parece ser la señora Johnson, atesore las cartas y tarjetas recibidas a través de los años y quiera conservarlas en algún tipo de álbum o carpeta. Lo único desusado en este caso es el lugar prominente que ocupa esa carpeta. Allí está, a la vista de todos. «¿Y por qué no?», podría preguntar una voz amiga. «Ella está sin duda orgullosa de los muchos elogios que ha recibido.» «Sí, y con razón», sería la respuesta, «pero, ¿no es un tanto impropio hacer alarde de esas alabanzas, como parece ser su caso? ¿No revela una falta de modestia, como mínimo, y tal vez también un poco de inseguridad?».

La diferencia de opinión contenida en estas reacciones hipotéticas nos hace ver la dificultad potencial de tratar de llegar a un acuerdo respecto de la significación moral de un elemento tan enigmático como la carpeta de cartas de la señora Johnson. En realidad, lo enigmático no es la carpeta misma. Es su *ubicación* lo que despierta dudas y explica por qué el observador se molestó en mencionarla. Si la carpeta estuviera guardada en un cajón del escritorio y sólo se sacara de allí para examinarla en privado o mostrarla a algunos amigos íntimos, su significación moral cambiaría en forma drástica. Pero tampoco la ubicación nos da por sí sola la cla-

ve para entender la situación, como revelan los comentarios de nuestros observadores hipotéticos, ya que uno de ellos no ve nada de malo en que la carpeta esté donde está, mientras que el otro interpreta su notoria visibilidad como un acto de inmodestia y se pregunta si no expresa también alguna inseguridad básica de parte de la docente. ¿Cuál de los dos está en lo cierto?

La respuesta que daríamos es que ninguno de los dos tiene toda la razón. La ubicación de la carpeta no señala ninguna verdad moral fundamental que uno de los observadores advierta y el otro pierda de vista. Sin embargo, nuestros dos observadores hipotéticos habitan diferentes mundos morales y hablan distintos lenguajes morales. El primero cree que es perfectamente aceptable hacer alarde de los propios logros; el otro, no. El primero se atiene a un código moral cuyos principios demandan que los premios y honores se exhiban con orgullo, junto con los distintivos, los títulos y cualquier otra insignia a la que uno tenga legítimo derecho. El otro pertenece a una comunidad de opinión cuyos miembros consideran de mal gusto la mayoría de esas exhibiciones. En esta comunidad, el lugar apropiado para guardar las cartas de felicitación y los distintivos honoríficos es la caja fuerte de la familia o el proverbial baúl en el altillo, lleno de recuerdos y naftalina.

A nuestro modo de ver, esas diferencias son culturales, aunque las personas a quienes dividen puedan vivir en casas contiguas o hasta ser miembros de la misma familia. De hecho, hasta podría ser una misma persona, pues, ¿quién no ha lidiado alguna vez con la disyuntiva de seguir uno u otro código? Considerarlas culturales sólo significa que cada una de ellas encarna una perspectiva coherente sobre la manera de hacer estas cosas. No quiere decir que los dos puntos de vista, puestos uno junto a otro y examinados con cuidado, vayan a tener el mismo valor. Y tampoco impide y ni siquiera desalienta las discusiones entre los partidarios de ambas perspectivas en cuanto a los méritos relativos de cada una de ellas.

Volviendo a la carpeta llena de mensajes de felicitación que está sobre el archivero en el aula de la señora Johnson, nos resta preguntarnos cómo interpretarla desde el punto de vista moral. ¿Deberíamos verla como una señal de inmodestia o como algo perfectamente aceptable e inocuo, no

más significativo en términos morales que las hileras de diplomas y certificados que suelen adornar las paredes de los consultorios médicos? Una cosa es segura: está claro que la señora Johnson, por su parte, no tiene ninguna duda en cuanto a dejar la carpeta donde está. Al parecer, no considera que sea una falta de modestia ponerla en un lugar al alcance de todos. Por otra parte, es poco probable que alguno de sus alumnos considere moralmente ofensiva o de mal gusto esa ubicación. ¿Por qué, entonces, nos molestamos en ponderar una interpretación alternativa?

Lo hacemos porque también nosotros nos sorprendimos al encontrar una carpeta así casi en exhibición pública dentro del aula. A primera vista, nos pareció que era de dudoso gusto, aunque ese juicio nos generó un sentimiento de culpa. La culpa se debía a que el contenido de la carpeta revelaba que la señora Johnson es una persona muy estimada por muchos de quienes la conocen, incluyendo a una cantidad de gente que tiene de ella un conocimiento mucho más íntimo y fundado que el que podría adquirir cualquier observador del aula o comentarista de esas observaciones. De hecho, durante el transcurso del Proyecto Vida Moral en la Escuela, llegamos a apreciar mucho a la señora Johnson (y fuimos correspondidos, creemos). Frente a todas las alabanzas y en vista de nuestros propios sentimientos, tal vez parezca mezquino, si no francamente desleal, poner en tela de juicio esa práctica.

Pero nuestro objetivo no es ensalzar las virtudes de la señora Johnson ni encontrar defectos en lo que hace. Lo que nos proponemos es ilustrar un proceso, un modo de observar las aulas y, al hacerlo, poner en evidencia parte de la confusión y el conflicto que suelen estar presentes en ese proceso. La verdad es que ningún docente es moralmente perfecto, cualquiera que sea la perspectiva que adoptemos para considerar su trabajo. Nadie lo es, por supuesto, incluidos los observadores del aula y quienes comentan sus notas. Es inevitable, por consiguiente, que quienes examinan lo que sucede en las aulas observen en casi todas ellas actos del docente que les parecen de dudoso valor moral, o supongan que ellos habrían procedido de distinta manera en similares circunstancias. Cuando esto sucede, no hay que apresurarse a concluir que el observador o el comentarista tienen razón y el docente se equivoca. Lo que debe hacerse es,

en cambio, tomar nota de esos cuestionamientos, reflexionar luego sobre ellos y procurar integrarlos con una percepción originada en todo lo que sucede dentro del aula.

Con esta advertencia en mente, volvamos al registro de observaciones.

> En el aula de la señora Johnson hay treinta pupitres movibles, dispuestos en cinco filas de seis pupitres cada una. Cada pupitre tiene un apoyabrazos para escribir y, debajo del asiento, una bandeja de alambre para guardar libros y papeles. La más numerosa de las cinco clases de la señora Johnson tiene veintitrés alumnos.
>
> Colgando del panel de luces más cercano a la ventana hay una hilera de *haikus* escritos por los alumnos de la señora Johnson. Los poemas se cambian al cabo de unos días, a fin de que todos los alumnos tengan la oportunidad de exponer los suyos. Cada *haiku* está escrito en una hoja de papel de afiche sujeta a una percha. Casi todas están cubiertas de *collages* hechos con ilustraciones de revistas. Las palabras del *haiku* están intercaladas entre las imágenes. Algunos reflejan un serio esfuerzo; otros parecen haber sido hechos con mucha prisa. En uno de los carteles se ve una escena rural con pájaros. Estos fragmentos pictóricos rodean las palabras: «Verdes campos y praderas, pájaros que vuelan felices». Otro tiene dibujos y recortes de varios arcos iris, entremezclados con las palabras: «El arco iris muestra los colores de nuestro espíritu».

El observador dedica otros dos párrafos a comentar el ámbito material. ¿Por qué se molesta en mencionar la cantidad de pupitres, sus características y disposición, junto con el dato estadístico que revela que hay siete pupitres más de los necesarios en la más numerosa de las clases de la señora Johnson? ¿Sólo trata de ayudarnos a imaginar cómo se ve el aula, o nos invita acaso a preguntarnos por qué los pupitres no están dispuestos de otro modo o por qué la señora Johnson deja más de los requeridos, de manera que el aula queda innecesariamente atestada? Suponemos que ambas preguntas pasaron por la mente del observador, aunque esto importa menos que la respuesta que deberíamos darles

aquí. ¿Vale la pena que nos detengamos a reflexionar sobre su significación? ¿Son preguntas *morales* en algún sentido?

A lo largo de las secciones anteriores hemos sugerido reiteradamente que casi no hay aspecto de la vida en el aula que esté totalmente desprovisto de significación moral. Para encontrar esa significación, sostuvimos, no tenemos más que observar las cosas desde el ángulo apropiado o dedicarles suficiente reflexión. La disposición de los pupitres en las aulas y la sensación global de espaciosidad o hacinamiento que transmite la presencia o ausencia de mobiliario no son, con seguridad, excepciones a esa regla. Los pupitres alineados en pulcras filas transmiten una mayor sensación de orden y control que los dispuestos en forma más casual o informal. Los ámbitos atestados, sobre todo si contienen muchos muebles superfluos, dan la impresión de que el salón estaba destinado a un papel o grupo distintos de los actuales. Ambas interpretaciones tienen resonancias morales. La formalidad o informalidad del aula se relaciona con el modo de ejercicio de la autoridad. Su espaciosidad o hacinamiento, sobre todo cuando se vinculan con las actividades realizadas dentro del salón, hablan de la planificación o falta de planificación en el diseño del aula. Ello, a su vez, dice algo sobre la consideración que los planificadores dedicaron a las necesidades de los presentes. Con todo, hay muchas causas por las que un aula puede tener más muebles de los necesarios. También hay otras razones, más allá del deseo de prolijidad y orden, que podrían explicar por qué los pupitres deben estar alineados en filas y no de otro modo. Por consiguiente, sin añadir mucho más al registro de observaciones, lo único que podemos hacer con la información contenida en este breve párrafo es archivarla para futuras referencias. Estos datos pueden llegar a ser más pertinentes a medida que avancemos.

La descripción de los carteles ilustrados con *haikus* es otra cuestión, porque despierta ecos de los comentarios del observador sobre los mapas de países africanos dibujados a mano exhibidos en el corredor. Una vez más, advertimos un contraste entre trabajos realizados con esmero y otros que parecen haber sido hechos en forma precipitada. También en este caso nos inclinamos a creer que los trabajos de todos los alumnos terminarán por exponerse. Además, sobre la base de los ejemplos dados, los lectores que saben algo acer-

ca de los *haikus* podrán preguntarse qué se enseñó a los alumnos de la clase de la señora Johnson sobre esta forma de poesía, o al menos qué han entendido al respecto. ¿Creen que cualquier combinación de frases descriptivas, como «Verdes campos y praderas, pájaros que vuelan felices», constituye un *haiku*? Por último, el informe vuelve a suscitar el interrogante relativo al nivel de desarrollo de los alumnos. ¿Hasta qué punto es apropiado que un grupo de varones adolescentes dedique tiempo a hojear revistas viejas y recortar ilustraciones para confeccionar este tipo de afiches? ¿Cuál es la función educativa de esa actividad? ¿No sería un poco más adecuada para alumnos primarios que para estudiantes secundarios? Tal vez parezca que estas preguntas tienen más relación con cuestiones estrictamente educativas que con aspectos morales. Lo que les confiere carácter moral es su vinculación con los problemas de la honestidad intelectual y la integridad personal.

La pregunta sobre qué y cómo se enseña a los alumnos es siempre, en el fondo, una cuestión moral. Esto se debe a que la educación es una empresa moral. Su meta dominante es hacer que sus destinatarios estén mejor que cuando iniciaron el proceso. La educación procura mejorarlos de algún modo. Esto significa que las deficiencias en la prestación de servicios educativos —dar a los alumnos menos de lo que se les prometió, por ejemplo, o menos de lo que precisan para satisfacer las demandas básicas de la vida— son una forma de fraude al consumidor, un modo de estafar a los presuntos beneficiarios. Dar a los alumnos menos de lo que son capaces de manejar, no exigirles y tratarlos de una manera más apropiada para niños mucho menores son sólo variantes de la misma cosa.

Es indudable que lo descripto no nos permite saber lo suficiente como para imputar a la señora Johnson alguna de esas deficiencias. Empero, la sospecha de que quizás exija menos de lo que sus alumnos son capaces de producir, que los «aniña», por así decirlo, surge en forma inevitable de lo que hemos leído hasta ahora. ¿Es justo que alberguemos estas sospechas sobre la base de tan escasas pruebas?

Una de las cosas que aprendimos gracias a esta forma de investigar es que siempre es mejor reconocer, al menos íntimamente, nuestras impresiones tentativas acerca de un aula o un docente, en vez de negarlas o hacerlas a un lado con

el fundamento de que son prematuras o precipitadas. Más aún: hemos comprobado que es esencial reconocerlas, cualquiera que sea el signo evaluativo de esas impresiones tempranas, es decir, sean básicamente positivas o negativas. Este reconocimiento es esencial porque, al poner en descubierto esas tendencias y abordarlas directamente, tomamos conciencia de la posibilidad de que ejerzan una influencia encubierta sobre nuestros pensamientos. Nos ponemos en posición de contrarrestarlas si nos inclinamos en la dirección opuesta y estamos atentos a las pruebas que puedan contradecir nuestro juicio inicial. Así, nuestra respuesta inmediata se convierte en una herramienta para determinar qué observar y escuchar cuando somos observadores, o decidir qué preguntas hacer cuando examinamos el registro de observaciones.

Atentos a las ventajas de ese modo de proceder y una vez francamente expuesta la dirección que han tomado hasta ahora nuestras inclinaciones, volvemos al registro de observaciones. Esta vez lo seguiremos hasta el final antes de agregar nuestro comentario.

> Pocos segundos después de sonar el timbre que anuncia la finalización de la primera hora de clase (uno de los períodos libres de la señora Johnson), los alumnos de noveno grado comienzan a entrar en el aula.
>
> La señora Johnson revolotea a su alrededor. «¡Danny Jones! Quítese el saco», le vocifera a un chico de aire desenvuelto que se encamina a su lugar. «No entre a mi clase con el saco puesto.» Danny gira en redondo con una expresión de fastidio en el rostro y se dirige a su casillero.
>
> «¡Dion!» La profesora llama a un muchacho de gruesos anteojos y sonrisa pícara. «¡Cálzate bien los zapatos!» El chico obedece mientras se sienta.
>
> «Métete la camisa dentro del pantalón, Wayne», dice la señora Johnson al tiempo que empuja al chico con suavidad hacia su pupitre. «Guarda ese cepillo para el pelo, Anthony», sonríe a otro muchacho que pasa a su lado. «¿Qué tal, Robert? —dice mientras pone una mano sobre el hombro de un jovencito delgado—, ¿cómo te sientes hoy? Deberías tomar una cucharada de miel por día, para no resfriarte a cada rato.»

Una risa cercana llama su atención. La risa se detiene de golpe. «Estás muy seguro de ti mismo, ¿verdad, Andrew?», interpela la señora Johnson a un muchacho alto y desgarbado. El chico se lleva la mano a la frente, avergonzado. Algunos de sus compañeros, casi todos ya sentados, se ríen en voz baja. «Con esos pulóveres llamativos —le pasa la mano por el brazo— y esos calcetines de seda —algunos se ríen a carcajadas al escucharlo—, ¡pero no te veías tan seguro la semana pasada cuando mandamos llamar a tu padre!» Andrew sonríe de buen humor mientras se sienta, entre las risas de sus compañeros.

Algunos muchachos charlan y bromean mientras toman su lugar; otros están en silencio y empiezan a sacar lápices y hojas.

«¡Ahora, *escuchen*!», exclama la profesora, pasando la vista por la clase. «Estamos acercándonos al cuarto trimestre [del ciclo lectivo]. Espero que *sepan* todo lo que les enseñé hasta ahora. ¡Aprovechémoslo *juntos*!»

La clase todavía no está plenamente instalada. Algunos alumnos terminan de conversar; otros revuelven en sus mochilas.

La señora Johnson continúa con sus advertencias. Ahora todo el grupo parece estar prestando atención. «Cuando ustedes estaban en la escuela primaria, probablemente no les parecía muy grave faltar a clase y por cualquier cosita se quedaban en casa. Pero en el secundario es *diferente*, y *cada* día que faltan puede hacer que se retrasen, así que tienen que *esforzarse* de veras. Deben ***pensar*** en todo lo que hacen.»

«Todavía no se conocen a sí mismos en absoluto», prosigue la señora Johnson. Observa a sus alumnos, ahora todos atentos, salvo unos pocos varones que juguetean con sus lápices y papeles. «Eso es lo que estamos haciendo y lo que seguiremos haciendo hoy.» Hace una pausa teatral. «¿Quién soy yo?», pregunta, frunciendo repentinamente el ceño. «¿Quién SOY YO?»

Se aparta lentamente del escritorio y habla en tono más suave. «¿Quién soy yo? Es como cuando se quitan los aros para entrar a la escuela [en cumplimiento del reglamento].» Para diversión de muchos de los chicos, simula sacarse un aro con lentitud. «¿Quiero ser un copado?

¿Quiero ir preso [por ladrón]? Si veo una linda camisa en el gimnasio y pienso: "¡Ah, qué *bien* me quedaría!", ¿trato de encontrar el modo de quedármela? ¿Quiero ser un drogadicto? ¿Un narco? ¿Cómo me siento cuando fumo marihuana?»

Algunos muchachos de la última fila tienen una expresión ensoñadora en sus rostros; uno garabatea con una lapicera, otro apoya la cabeza en un brazo y mira por la ventana. Casi todos los demás observan a la docente.

«Cuando veo al señor Roberts [el preceptor del colegio], ¿trato de escabullirme por las escaleras? ¿No quiero tropezar con él? ¿Y qué pasa con William?», dice de súbito, caminando hacia un chico delgado que está sentado junto a la ventana. Le pone la mano en la cabeza con suavidad. «Es tan dulce: todos los profesores lo dicen; pero ya lo vimos la semana pasada: a veces se cansa de ese papel, a veces maldice, arremete». Retira la mano de la cabeza de William y se dirige al escritorio. «Así que, ¿cuál de estos personajes quieren ser? ¿Quiénes son ahora? ¿Quiénes quieren llegar a ser?»

«¿Qué hay de Dion?», continúa la señora Johnson. «Antes se pasaba el tiempo sin hacer *nada*, absolutamente *nada*. Ahora no para de estudiar.» Dion mira a su alrededor. «Es cierto», dice, y asiente con la cabeza. «Sí, es *cierto*», repite la profesora. Los alumnos murmuran y se ríen entre dientes, tratando de llamar la atención de Dion para tomarle el pelo.

«Y tú, Paul, eres un galán», sonríe la profesora. Un par de muchachos se ríen. «Sé que te gustan las chicas y que les gustas. ¡Eres un mujeriego!» Paul baja la cabeza y se mira las manos. Parece estar tratando de mantenerse serio. Se oyen unas cuantas risitas. Un muchacho sentado junto a él le da un golpecito cariñoso en el brazo.

«Y tú también, Maurice. Te vi en el baile. ¡Estabas pegado a una chica como una sanguijuela, bien apretado!» Esto provoca un coro de carcajadas.

«Ahora, después de que se decidan por uno de esos papeles, escríbanlo y cuéntenme sobre él. Pero escriban sobre uno solo. Se torturan porque tratan de ser muchas personas distintas.»

Los chicos comienzan a preparar las hojas y los lápices. Algunos ya lo hicieron, previendo que se les pediría

que redactaran una composición en clase. Unos pocos se ponen a escribir de inmediato.

«Pero no escriban lo que creen que me complacerá», interrumpe la señora Johnson. Algunos alumnos la miran. «Esta es la clase de lengua, así que pueden escribir lo que se les ocurra y yo sólo corrijo la *gramática.*» Al decir esto, dirige una amplia sonrisa a uno de los muchachos. Este asiente con la cabeza y vuelve a su tarea.

La profesora se sienta al escritorio. Se pone los anteojos para leer y empieza a revisar algunas hojas. Pronto se detiene a escribir una nota. «Clifford», dice en voz baja. El chico nombrado, que está sentado a dos filas de distancia, levanta la vista. «Llévale esto al padre Daniel, a su oficina.» Clifford toma la nota, retira el pase de madera de la pizarra del frente y sale del aula.

Unos minutos más tarde, la señora Johnson mira por encima de sus anteojos de lectura. «Andrew, ven aquí.» Andrew, el chico alto a quien antes había señalado a causa de su atuendo llamativo, se retuerce para salir de su pupitre y va hacia el escritorio de la profesora arrastrando los pies. Tiene que inclinarse para oírla mientras ella le habla en voz baja. La señora Johnson señala lo que parece ser una tarea. Andrew asiente con la cabeza y regresa parsimonioso a su sitio, echando una larga mirada por la ventana mientras vuelve a sentarse lentamente.

La mayoría de los alumnos escribe. Algunos parecen estar pensando qué escribir. La clase está en silencio. Un rato después, los que terminaron la tarea se ponen a hacer otras cosas. Algunos sacan ejercicios de gramática, un muchacho empieza a leer un libro de bolsillo y otro examina unas hojas de una carpeta pequeña. Un chico sentado en el fondo apoya la cabeza sobre los brazos.

«¿Terminó, LaBradford?», pregunta la señora Johnson a un muchacho que está cerca del frente. «Tráigalo aquí.» Poco después, otros alumnos comienzan a llevar sus hojas al escritorio de la señora Johnson. Ella las hojea y empieza a leer algunas en voz alta, sentada al escritorio. «“Soy demasiado complejo para describirme: arrogante, vanidoso, pero también fuerte”», lee. Algunos chicos la miran; otros siguen escribiendo. «“Es como una playa, con todos esos granos de arena. Tengo conocimien-

to de muchas cosas, pero no soy un cerebro. Puedo ser grande como la playa, o pequeño como un granito de arena". Está muy bien», sonríe a Clifford. Se dirige a la clase: «¿No es maravilloso lo que pueden escribir una vez que empiezan?».

Lee otro escrito. «"No quiero saber quién soy. Soy misterioso y quiero ser así para los demás". ¡Me encanta!», exclama la señora Johnson, mirando a la clase. «¡Sencillamente me encanta!» Continúa leyendo las redacciones, repitiendo de tanto en tanto: «¡Son una maravilla!» o «¡Me encanta esto! ¡Me encanta! ¡Me encanta!».

Pronto, la mayoría de los alumnos parece haber terminado. La señora Johnson alza la vista y busca a Maurice. «¿Qué le *dirías* a tu madre, Maurice, sobre esta chica que te gusta? Deberías tratar de encontrar el momento justo para contárselo.» Este comentario parece invitar a otros alumnos a intervenir.

«Me gustaría contarle a mi madre —prorrumpe William— que la escuela no me gusta tanto como antes, hay otras cosas.» Se trata del muchacho mencionado por la señora Johnson, el que había perdido los estribos en clase la semana anterior.

«Tus intereses se ampliaron, William. Ya lo he notado», responde la señora Johnson.

«A mí no me gusta ser el señor perfecto», protesta otro alumno. «Tengo que ser el nene de mamá todo el tiempo, pero querría *hacer* algunas cosas, algunas otras cosas.»

La profesora recorre la clase con la mirada. «¿No pueden *sentir* todos lo que él siente con sólo verle la cara? *¿No pueden?*»

Otros muchachos se apresuran a hablar:

«Sí, mi madre se la pasa *controlándome*, y eso no me gusta.»

«Bueno, cuando estoy hablando por teléfono, sabe, y ella siempre me pregunta: "¿Quién es?" ¡Ufa!»

«Yo me puedo cuidar solo, pero ella siempre cree que no», dice Paul. Sonríe. «¡Hasta me da el beso de las buenas noches, todavía!» Un par de chicos se ríen.

A esta altura, muchos alumnos intercambian risas y risitas. El aire se llena de comentarios sobre las chicas y las madres. La señora Johnson mira a Paul con aire nostálgico. «Yo sé por qué te da el beso de las buenas noches,

Paul», dice. «Yo lo hago aún con mi hijo de veintiséis años.» Se hace un repentino silencio en el aula. La señora Johnson continúa: «Vean, sus padres sienten que ustedes se les están yendo. Esto es difícil para ellos. Y los padres se inquietan, porque pasan tantas cosas en la calle. Les preocupa que ustedes anden en malas compañías, que destruyan todo lo que ellos trataron de hacer. Así que deben tener en cuenta este lado del problema».

La clase guarda silencio por un momento, pero el murmullo vuelve a oírse mientras la señora Johnson continúa leyendo partes de las composiciones en voz alta, agregando de vez en cuando sus propios comentarios. Repite varias veces que «le encanta» (algún comentario que acaba de leer) y que es «sorprendente» y «maravilloso» lo que uno puede escribir una vez que empieza. Al acercarse el final de la clase, reina el bullicio en el aula. Varios chicos hacen bromas y se ríen de los comentarios que lee la profesora. Unos pocos cuyas redacciones no han sido leídas todavía, advierten de este hecho a la señora Johnson. Dos alumnos rezagados entregan sus hojas con una ansiedad que parece decir: «Lea este a continuación».

La señora Johnson sigue leyendo hasta que suena el timbre. En ese momento los muchachos se levantan como resortes, guardan las cosas en sus mochilas y se acomodan la ropa. Salen del aula diciendo «Adiós» y «Hasta luego» a la profesora, mientras el siguiente grupo de alumnos de noveno año se cruza con ellos al entrar.

Abordar las implicaciones morales de una clase como esta no es una tarea fácil. De hecho, tantas de las cosas que ocurrieron tienen un tinte moral tan explícito —los intercambios personales de la señora Johnson con los alumnos, sus reflexiones sobre la importancia de poner empeño, las autodescripciones que les pidió como tarea escrita, etc.— que cuesta saber por cuál de estos elementos comenzar. Con todo, mucho más urgente que decidir por dónde empezar nuestras exploraciones es la cuestión de qué decir acerca de la aparente vacuidad y trivialidad de la clase desde un punto de vista puramente académico. En efecto: ese juicio negativo sobre el valor educativo de la clase salta a la vista del lector y exige ser comentado con más insistencia aún que el

trasfondo evidentemente moral de muchos de los intercambios verbales.

¿Qué podemos decir de una clase secundaria dedicada en su totalidad a escribir una breve descripción de uno mismo, una actividad para la que se ofrecen escasas instrucciones al principio y cuyos resultados son luego indiscriminadamente difundidos por la profesora? ¿Qué se espera lograr con todo eso? ¿Y qué pensamos de una clase cuya docente anuncia: «Esta es la clase de lengua, así que pueden escribir lo que se les ocurra y yo sólo corrijo la *gramática*»? ¿Qué se enseña a los alumnos? Si esta clase es un ejemplo típico de lo que sucede en el aula de la señora Johnson, ¿no sería justo concluir que se priva a sus alumnos de lo que se les debe, y se los convierte en víctimas de una estafa académica, por decirlo así?

La idea de la estafa se vincula con nuestros anteriores reparos acerca de los carteles con *haikus* colgados del cielo raso y los mapas de países africanos dibujados a mano expuestos en el corredor. Estos reparos tenían dos caras. En primer lugar, nos preocupaba que se exhibieran trabajos de calidad inferior, incluyendo algunos que no parecían haber requerido ningún esfuerzo, junto con otros en los que se advertía un gran empeño. Lo que nos inquietaba era que los trabajos inferiores recibieran tantos honores y atención como los superiores. En segundo lugar, expresamos nuestras dudas acerca de la adecuación de ambos proyectos al nivel de desarrollo de los alumnos. ¿No eran más apropiados, nos preguntamos, para alumnos mucho más chicos que los estudiantes secundarios?

Nuestros recelos actuales respecto de la tarea escrita se asemejan a esas inquietudes anteriores. Una vez más, nos preguntamos si es justo repartir alabanzas de manera uniforme, a todos y cada uno de los alumnos. Aunque la tarea escrita puede no ser más adecuada para alumnos primarios que para alumnos secundarios, también en este caso nos choca su escasa exigencia. «¿La profesora no debería haberles demandado un poco más?», sería una manera elegante de formular la pregunta. Esta aparente falta de exigencia da pie a la dura acusación de que los alumnos son víctimas de una estafa.

Sin embargo, volviendo al tema de la justicia, ¿en qué medida es justa esa acusación? Después de todo, se basa en

nuestra lectura de una sola serie de notas de observación, que abarcan una única clase de cincuenta minutos entre los cientos que conforman un año de enseñanza para la señora Johnson. Tal vez este fue sólo un mal día para ella, o el fundamento de la tarea escrita cobraría acaso mayor sentido si lo situáramos dentro de un contexto más amplio; en otras palabras, si pudiéramos ver el antes y el después. La posibilidad de que se haya dado lo que los expertos en estadísticas denominan un «error de muestreo» parece demasiado grande para sostener un juicio tan severo.

Hay otras inquietudes, además. El orden en que se escriben las notas, en las cuales las observaciones sobre los carteles del corredor y las decoraciones del aula figuran antes que la descripción de lo ocurrido durante la clase, nos hace preguntarnos si el observador no habrá tenido sus propias sospechas firmemente arraigadas aun antes de que empezara la clase. Su descripción de los mapas, en particular, lo muestra desconcertado y molesto por el hecho de que se diera igual prominencia a todos los dibujos, buenos o malos. «Eso es todo», dice como conclusión sobre el mapa toscamente trazado de Sierra Leona. ¿Podría ser que esa molestia se hubiera trasladado y afectado su relato sobre la hora de clase? No insinuamos que haya tergiversado nada de lo que informa haber visto y oído. El detalle y la verosimilitud del registro bastan para convencernos de que no fue así. Pero es posible que otro observador, o incluso el mismo en diferentes circunstancias, nos hubiera brindado un panorama algo distinto del mismo conjunto de hechos.

¿Esto quiere decir que a través de otros ojos, o de los mismos enfocados de otro modo, los mapas y carteles mal realizados podrían aparecer como obras de arte, y la señora Johnson, como una docente intelectualmente exigente, después de todo? No, no es así. Pero da a entender que si la descripción de la clase hubiera sido distinta, si no hubiese estado precedida por los comentarios sobre los mapas del corredor y los carteles colgados del cielo raso, para no mencionar los detalles de las decoraciones en las paredes del aula, nuestras inquietudes sobre el rigor intelectual de la tarea podrían no haber surgido nunca, o al menos habrían quedado en segundo plano con relación a otros aspectos de la clase que también fueron dignos de atención.

Considérese, por ejemplo, el lúdico y burlón intercambio entre la señora Johnson y sus alumnos, descripto con plenitud de detalles y revelador de que la profesora está al tanto de la vida familiar de los chicos, de sus intereses románticos, del celo que ponen para vestirse y de otras cosas más. Si queremos comprender la influencia moral de una docente como la señora Johnson, ¿no sería mucho más provechoso centrar la reflexión en este aspecto, antes que en la cuestión de si sus alumnos son adecuadamente exigidos desde el punto de vista académico? Tomemos también los elogios que la profesora parece prodigar en forma indiscriminada a cualquier cosa que le entreguen sus alumnos: buenos o malos dibujos, autodescripciones trilladas o redacciones con el sello de la originalidad. «¡Me encanta!, ¡me encanta!, ¡sorprendente!, ¡maravilloso!», exclama con entusiasmo al leer los escritos de los alumnos. Y no mucho después los jóvenes de su clase prácticamente hacen cola, autodescripciones en mano, para complacerse en la calidez admirativa de su profesora.

Ponderemos esa efusividad a la luz de las alusiones que hace la señora Johnson a las drogas, el crimen, la pobreza y otras influencias (¡incluidas las novias!) que amenazan con seducir a sus alumnos y apartarlos del estudio. ¿Podría pedirse a estos alumnos más que el tipo de tarea insípida que domina a esta clase en particular? Es muy posible que sí, y tal vez suceda que, como dijimos, otras clases de la señora Johnson sean más exigentes de lo que nos haría creer este informe sobre una sola hora. Pero, aunque no fuera así, de todos modos nos convendría refrenar nuestras críticas. En efecto: un modo de interpretar lo que ocurre en el aula de la señora Johnson consiste en ver su generoso reparto de elogios como una especie de operación de rescate, destinada a despertar un nuevo interés en las cuestiones académicas o a recuperar el intéres ya existente. Y todo esto, debemos recordar, se hace con jóvenes que de otro modo podrían descarrilarse y tal vez hasta abandonar por completo sus estudios. Lo que se destaca en el informe del observador es el toque personal que la señora Johnson aporta a su trato con los alumnos, una suerte de cuidado maternal que tal vez refleje su experiencia como maestra primaria.

Con nuestro pensamiento orientado en esta dirección, recordemos la carpeta llena de alabanzas que descansa so-

bre el archivero en el aula de la señora Johnson, con su contenido de cartas y tarjetas de sus numerosos admiradores. ¿Qué podemos decir ahora de ese enigmático objeto? «Si damos, recibimos» es una idea que esa mirada retrospectiva puede provocar. En efecto: sin duda parece que la señora Johnson ha sido retribuida con la misma moneda por sus ex alumnos y amigos. Pero, una vez más, ¿por qué permite ella que esas alabanzas queden en lo que es casi una exhibición pública? ¿Será quizá porque la señora Johnson, a su manera, está tan necesitada de admiración y apoyo como los alumnos a su cargo? ¿Es posible que haga falta una persona así para comportarse como lo hace, para ser sensible y receptiva como parece serlo al hambre (¿o se trata también de una necesidad?) de elogios y aprobación de sus alumnos? Si a la señora Johnson no le resultara natural proceder como lo hace, si su entusiasmo no fuera genuino, ¿sería tan eficaz? ¿Sentirían sus alumnos la necesidad de rogarle que leyera sus redacciones? Estas preguntas conducen a muchas otras sobre la sinceridad de los docentes y la relación entre las necesidades personales de estos y su capacidad de responder a las necesidades de otros. Dejamos estas consideraciones para el futuro deleite de nuestros lectores, aunque no podemos resistirnos a expresar nuestra esperanza de que cuando aborden este tipo de preguntas, piensen también en el peligro de emitir un juicio sumario acerca de cualquier docente sobre la base de pruebas y reflexiones insuficientes.

Por último, la valoración de la capacidad de la señora Johnson de responder a las necesidades de sus alumnos, ¿excluye cualquier cuestionamiento o crítica ulterior sobre el bajo nivel de exigencia intelectual que parecería tener con la clase? Por cierto que no. En todo lo que se ha dicho aquí no hay nada que impida a nadie seguir analizando esos reparos y pensar en sus implicaciones morales tanto como se lo permitan el tiempo y el interés. Pero todo el que opte por profundizarlos hará bien en recordar la experiencia docente que tuvo la señora Johnson. Aunque sigamos creyendo que debería ofrecer más sustancia y estándares más elevados en el contenido curricular que transmite a sus alumnos adolescentes, no debe sorprendernos descubrir que una ex maestra de niños de corta edad, alguien que trabajó durante veinticinco años o más en una escuela primaria, persista en sus antiguos hábitos y confiera a su clase un aire «prima-

rio», tanto en la decoración como en el contenido intelectual. No proponemos esta observación para excusar el hecho de que la señora Johnson no sea más exigente de lo que parece ser con sus jóvenes. Una estafa no deja de ser una estafa, más allá de quién la cometa o cómo lo haga.

II

La siguiente serie de observaciones corresponde a un aula de cuarto grado de una escuela pública. Su maestra, la señorita Morton, es una mujer de mediana edad, prolijamente vestida, que enseña ciencias a varias divisiones de cuarto grado. También es tutora de una de ellas. La primera parte del registro contiene una larga descripción de una situación de examen en una de las clases de ciencias, que incluye muchas cosas dignas de considerarse desde una perspectiva moral. La descripción está precedida por un breve párrafo que prepara el escenario para la acción que sigue. Esta es la transcripción completa:

> Una tarde de diciembre, la señorita Morton tomó un examen de ciencias a uno de sus grupos de cuarto grado, advirtiendo de antemano a los alumnos que la prueba era «muy difícil; en el pasado, la mayoría de las clases tuvo que hacerla dos veces», les dijo.
>
> Una semana después, anunció que volvería a tomar el examen ese día. «Es obvio», comentó, «que hay algún problema con este examen». Prosiguió diciendo que tal vez la tarea no estuviera bien organizada o el material fuera demasiado difícil. Además, recordó a los alumnos que habían tenido que rendir la prueba en dos partes —la primera el lunes y la segunda el jueves—, lo cual también podía contribuir a explicar su mal desempeño. Por último, sugirió la posibilidad de que ella no hubiera enseñado la lección como correspondía. Por todas estas razones, afirmó, quizá no les había ido bien. «Esta es una clase de buen nivel y con mucha gente inteligente», dijo la señorita Morton. Sin embargo, sólo había habido dos A y dos B en el examen y, según expresó, «el resto sacó unas notas de las que ni querrán enterarse».

Sin embargo, la verdad era que sí querían enterarse. Carlos alzó la mano y preguntó: «¿Nos va a devolver las pruebas?».

«Por ahora no.»

Varios chicos empezaron a exclamar: «¡Por favor, por favor!», pero la señorita Morton se mantuvo inflexible. Lo único que iba a hacer, dijo, era leer los nombres de quienes habían sacado A y B. Los que tenían A no volverían a rendir el examen; los que tenían B podían optar por repetirlo o no. La señorita Morton explicó que descartaría la calificación más baja de las dos pruebas porque, explicó, «no creo que ustedes tengan toda la culpa por las malas notas».

Después de leer los nombres de los cuatro alumnos de mejores notas, los dos que tenían B decidieron que no darían otra vez el examen. El resto de los chicos, mientras tanto, volvió a rogar la devolución de las pruebas. Sin la menor vacilación, la señorita Morton se negó a hacerlo. «Les dije que les daría la primera versión cuando les devolviera la segunda prueba, porque no quiero que se sientan mal», explicó.

Caminó por el aula, deteniéndose ante cada mesa para entregar una pila de hojas a un alumno, cuya tarea era repartirlas entre los demás ocupantes de su mesa. En la mesa 5, Paul recibió las pruebas. Pero antes de que pudiera distribuirlas, Gordon se puso de pie, se estiró a través de la mesa y tomó una hoja. La señorita Morton le dijo de inmediato que se parara, caminara hacia Paul y le devolviera el examen. Una vez que Gordon lo hizo y volvió a su asiento, la maestra dijo: «Paul, por favor, pásale esa hoja a Gordon».

Cuando la señorita Morton estaba por empezar a dar las indicaciones para la prueba, Harold levantó la mano y dijo que no tenía lápiz.

«Tu obligación —respondió la señorita Morton— es venir preparado a clase.» Luego siguió con sus instrucciones, mientras Harold se las arreglaba como podía para conseguir un lápiz.

Lo primero que debían hacer los alumnos era escribir sus nombres en la hoja de examen. Luego debían dejar el lápiz sobre la mesa. Una vez que lo hicieron, la señorita Morton empezó a explicar el examen. Repasó todos los

puntos, comentando cada uno de ellos de un modo que casi revelaba la respuesta. Era importante responder con las palabras adecuadas, insistió. «No pueden ser buenos científicos a menos que sean muy, muy precisos.»

Durante el repaso, en cuatro ocasiones advirtió que un alumno tenía el lápiz en la mano, y en cada caso lo llamó por su nombre y le preguntó: «¿Por qué estás sosteniendo el lápiz?».

Al terminar el repaso, varios alumnos hicieron preguntas que la señorita Morton respondió con paciencia. Acababa de decirle a uno de ellos que había hecho una buena pregunta «porque demuestra que realmente estás pensando», cuando notó que los chicos de la mesa 4 estaban por terminar el examen aun cuando ella ni siquiera había anunciado que podían empezar. Era evidente que habían escrito las respuestas durante el repaso. La señorita Morton les retiró de inmediato las hojas de examen y les dijo que los cuatro tendrían un cero. «¡Eso es lo mismo que copiarse!», dijo. «Yo quería que todos estuvieran en igualdad de condiciones.»

Pocos minutos después de que el resto de los alumnos hubiera empezado la prueba, Sam (uno de los niños de la mesa 4 a quienes les habían retirado la hoja) levantó la mano. La señorita Morton se acercó y él señaló la mesa 5, diciendo: «Gordon también empezó a escribir antes».

«¿Eres un soplón?» La maestra se dio vuelta y regresó a su escritorio. Pero unos cinco minutos después fue hasta la mesa 5 y revisó el trabajo de Gordon.

Es difícil comentar este fragmento del registro de observaciones sin parecer críticos hacia la señorita Morton. Esta docente se revela en el informe como una mujer evidentemente estricta e implacable, que se muestra más preocupada por los exámenes y las calificaciones de lo que cabría suponer necesario en una maestra de cuarto grado. Esto es sorprendente para quienes sabemos que la señorita Morton es una docente reflexiva, sumamente empeñada en dar un trato justo a sus alumnos. La primera pregunta que nos viene a la mente es: «¿Por qué diseñar un examen tan difícil para alumnos de cuarto grado, al punto de que la mayoría saca malas notas y debe volver a rendirlo?». Las diversas explicaciones que da la señorita Morton para justificar el bajo

rendimiento inicial de sus alumnos no son muy convincentes, quizá porque plantea demasiadas posibilidades y no parece estar segura de ninguna. Si es «obvio» que hay algún problema con el examen, como confiesa al principio, ¿por qué continúa aplicándolo? ¿Se debe a que fue tan difícil de elaborar que no soporta la idea de tratar de hacer uno nuevo? ¿O será algún tipo de examen estandarizado que está obligada a usar, le guste o no? Pero, aunque esto último fuera así, ¿qué diremos de su manera de anunciar las notas, leyendo los nombres de los cuatro mejores y diciendo a los demás que sus calificaciones fueron tan bajas que no querrán saberlas? ¿Y qué hay de su respuesta al chico que no tenía lápiz, y del trato dado a los niños de la mesa 4 que empezaron a responder a las preguntas del examen antes de que se les indicara? ¿No parecen todos estos actos por lo menos cuestionables, si no reprobables, desde el punto de vista pedagógico y moral?

Podríamos empezar nuestro comentario sobre su manejo de la clase preguntándonos si es justo emitir un juicio negativo con tanta rapidez. Esta línea de interrogación es similar a las dudas que nos asaltaban con respecto a la señora Johnson y su curriculum aparentemente poco exigente. Cuando planteamos nuestro disgusto con esa situación, dijimos que podía tratarse de un problema estadístico relacionado con la muestra. La misma inquietud se suscita aquí. La cuestión se reduce a saber si la señorita Morton se comporta *típicamente* tal como la vimos actuar en la situación de examen. Si el observador se hubiera quedado en el aula durante un tiempo prolongado, ¿la habría visto conducirse del mismo modo una y otra vez?

Esta pregunta es pertinente, sin duda, si nuestro objetivo es llegar a una conclusión sobre el tipo de docente e incluso de persona que es la señorita Morton. Pero *no* es ese nuestro objetivo. Lo que nos interesa es saber cómo pensar el clima moral en las aulas. Por lo tanto, no deberíamos preguntarnos qué tipo de persona es la señorita Morton, sino cómo sería, desde el punto de vista moral, pasar un día o un año en su clase. Pero estas preguntas, como ya vimos en nuestro análisis en esta sección y en la anterior, están tan entrelazadas que resultan inseparables. Además, la rapidez con que llegamos a una conclusión sobre el manejo de la situación de examen por parte de la señorita Morton muestra

la prevalecencia de la más personal de las dos preguntas sobre la formulación más «fría» e intelectual. Al parecer, tenemos una tendencia natural a apresurarnos a emitir juicios cuando presenciamos un episodio como el descripto. Advertimos de inmediato que la señorita Morton manejó mal la situación, o al menos lo hizo de un modo que sería fácil mejorar. Pero, ¿qué nos dice eso sobre los aspectos morales en cuanto tocan a las aulas, más allá de recordarnos que algunos docentes tal vez no se conduzcan tan bien como deberían? ¿Hay alguna forma de pasar de nuestro juicio negativo a una versión más analítica, más aguda y quizás incluso más caritativa de lo que vio el observador?

Una manera de hacerlo sería preguntarnos qué hubo de malo en el comportamiento de la docente en cada uno de esos ejemplos. ¿Qué reglas infringió? ¿Qué código ético transgredió? Cuando le hicimos esta pregunta a una persona que había leído este fragmento del registro, su respuesta inmediata fue: «¡El sentido común!». Otros seguramente estarán de acuerdo. Nosotros lo estamos y por eso, al expresar nuestros reparos, hablamos de lo que haría «cualquier persona sensata». Pero acusar a la señorita Morton de carecer de sentido común no es una forma muy satisfactoria de responder a las cuestiones morales; de hecho, no constituye una respuesta. Aunque pueda satisfacernos como expresión de nuestra impaciencia ante lo que consideramos sus deficiencias pedagógicas, no nos ayuda a entender qué está mal y cómo corregirlo o evitar que ocurra en otras circunstancias. Tampoco basta decir que este o aquel aspecto de su conducta global debería eliminarse o modificarse. Estamos ante una cuestión de principios. Lo que queremos saber es qué faltó en el desempeño de la señorita Morton *en términos morales*. ¿Qué tipo de clima moral contribuyeron a establecer sus actos? O tal vez, para eludir nuestra anterior inquietud respecto de la representatividad estadística, deberíamos reformular la pregunta: ¿Qué clase de clima moral contribuirían a determinar los actos de la señorita Morton si ella persistiera en comportarse de manera similar durante todo el ciclo lectivo?

Desde un punto de vista expresivo, lo que más parece faltar en el desempeño de la señorita Morton es un indicio de que ella es sensible al estado psicológico de sus alumnos y le importa cómo los hace sentirse. Su aparente insensibilidad

a este respecto se evidencia en varias de las cosas que hace. Toma un examen reconocido como demasiado difícil para la mayoría de sus alumnos; dice a estos que su primer desempeño fue tan pobre que ni merece informarse; castiga con severidad a un grupo de chicos por lo que podría haber sido un error de buena fe; acusa a uno de los castigados de ser un soplón cuando este señala que en otra mesa un alumno hizo lo mismo que él, lo cual podría tomarse como una expresión de su sensación de haber sido tratado en forma injusta; demuestra una total falta de simpatía por el alumno que vino a clase sin el lápiz, y reprende a quienes toman sus lápices antes de tiempo, cosa que podría ser sólo un signo de su afán de poner manos a la obra de inmediato.

Así pormenorizada, la insensibilidad de la señorita Morton parece flagrante y grave. Pasar todo un año bajo ese tipo de autoridad no es una perspectiva muy agradable desde el punto de vista moral. Sin embargo, debemos tener cuidado con la intensificación del efecto generada por esta clase de resumen secuencial y, sin duda, por el propio informe de las observaciones. Tenemos que recordar que cada uno de los actos que nos han despertado recelos fue inicialmente parte de un contexto más amplio de actividad, dentro del cual los puntos mencionados eran sólo fragmentos. No debemos perder de vista otros aspectos del desempeño de la señorita Morton, que el observador sólo mencionó rápidamente a fin de concentrarse en lo que sin duda le impresionó como una serie de prácticas cuestionables. Por ejemplo, el proceso de repaso previo al examen debe de haber tomado bastante tiempo. Se nos dice que la señorita Morton explicó cada ítem, uno por uno, de un modo que «casi revelaba» las respuestas, y que «respondió con paciencia» a las posteriores preguntas de los alumnos. En comparación con la cantidad de tiempo que debe de haber llevado todo el proceso, sus esporádicas reprimendas por el uso de los lápices, e incluso su reacción frente a los chicos de la mesa 4, seguramente fueron fugaces. Sin embargo, el informe se concentra en ellas y deja relativamente a un lado el repaso mismo. Y esto es comprensible, podríamos agregar. Nuestro propósito al llamar la atención del lector sobre esa desproporción no es criticar el informe por injusto o inexacto, sino abrir la puerta a una nueva línea de interrogación. El hecho de que exista esa desproporción nos insta a cavilar un poco sobre lo que

podría indicar el informe en cuanto a la notoriedad de la deficiencia moral (o lo que podría pasar por tal a ojos de muchos) y la correspondiente falta de notoriedad, si no la invisibilidad, de ciertas virtudes.

Si usáramos un cronómetro en esta clase y contáramos los minutos en que la señorita Morton mostró signos de paciencia y de impaciencia —suponiendo que pudiéramos detectar ambas actitudes con igual facilidad—, ¿habría alguna duda acerca del resultado? Creemos que no. Estamos seguros de que la señorita Morton resultaría, en promedio, mucho más paciente que impaciente. Por otra parte, si pudiéramos dar otro paso y dividir todos sus actos a lo largo del día en tres grandes categorías —severos, neutros o amables—, cada una correspondiente al carácter de su relación con los alumnos, también creemos saber cuál sería el resultado. Suponemos que proyectaría una imagen favorable de la señorita Morton, por lo menos en términos estadísticos. Sospechamos que los actos considerados neutros o amables superarían con mucho a los severos.

Mas, ¿para qué serviría ese cálculo? ¿Probaría que, en última instancia, la señorita Morton es una docente paciente y amable, y no impaciente y dura? Claro que no, dado que no solemos adjudicar virtudes o defectos sobre la base de ese cómputo. Un solo acto de crueldad podría bastar para catalogar como cruel a una persona aunque esta fuera un modelo de bondad la mayor parte del tiempo, y esto también podría aplicarse a la señorita Morton. Siguiendo las reglas que rigen el discurso común, tal vez optemos por describirla como severa o impaciente sobre la base de un puñado de cosas que le vemos hacer, al margen de los resultados mostrados por una investigación imaginaria como la que planteamos. Pero aquí no nos proponemos adjudicar un rótulo a la señorita Morton. De hecho, eso es justamente lo que hemos tratado de evitar. Queremos, en cambio, imaginar cómo sería, desde una perspectiva moral, vivir bajo su tutela durante un año o más.

Lo primero que se nos ocurre es que la calidad de la vida cotidiana en el aula de la señorita Morton variaría mucho para los alumnos según la frecuencia con que fueran blanco de alguno de sus reproches o críticas. El jovencito de notas sobresalientes que siempre acatara sus instrucciones segu-

ramente tendría determinado tipo de experiencia; su contraparte tendría otra muy distinta. Pero esto no significa que podamos hacer una división tajante entre los alumnos intelectualmente despiertos, que escapan, por consiguiente, a las reprimendas de la señorita Morton, y sus desventurados compañeros de pocas luces, que no pueden evadirlas. En efecto: no siempre es fácil, ni siquiera para quienes escuchan con atención, discernir lo que quiere su maestra. Considérese el siguiente episodio protagonizado por una alumna llamada Naomi.

> La mayoría de los alumnos habían acabado una tarea y mataban el tiempo a la espera del resto. La señorita Morton se paró detrás de Naomi, quien estaba haciendo un trabajo de artesanía que había traído de su casa.
>
> «Guarda eso, Naomi.»
>
> «Pero usted dijo que yo podía hacerlo.»
>
> «No, dije que podías trabajar en algo. Tú sabes a qué me refería.»

¿Sabía Naomi a qué se había referido la señorita Morton? No podemos determinarlo basándonos en el registro, pero es fácil imaginar que tal vez no lo supiera, o al menos no estuviera segura. Y aunque Naomi hubiera entendido la explicación de la señorita Morton, no podemos sino preguntarnos si esa regla es sensata. Si la docente realmente dijo: «Puedes trabajar en algo», como lo admite, ¿qué tiene de malo, nos gustaría saber, hacer un trabajo artesanal? ¿No es eso «trabajar en algo»? Al parecer, la intención de la señorita Morton era que los alumnos hicieran alguna tarea escolar en su tiempo libre, pero esa restricción no surge con claridad de las palabras registradas en el informe.

Por consiguiente, si queremos saber quién experimenta qué en el aula de la señorita Morton, lo único que podemos decir, sobre la base de los datos disponibles, es que si bien algunos de sus alumnos tal vez sientan más que otros la ira o el fastidio de su maestra (de hecho, cuesta imaginar alguna clase en la que eso no ocurra), también parece probable que muy pocos escapen por entero a sus recriminaciones y su desaprobación. En efecto: una hipótesis que empieza a surgir de nuestra lectura cuidadosa del registro es que la se-

ñorita Morton suele plantear con poca claridad lo que pretende de sus alumnos. Por otro lado, a veces, su modo de hacer saber lo que quiere complica las cosas en lugar de aclararlas. Considérese, por ejemplo, su conducta en el siguiente episodio. Nadie es reprendido, pero, de todos modos, hay un elemento de incertidumbre en la situación.

> Una tarde de diciembre, los niños del aula 101 entraron ruidosamente a clase. La señorita Morton no dijo nada, pero caminó desde el pizarrón del lado este del salón hacia las ventanas del lado norte y allí se sentó en el borde de un escritorio usado para guardar cosas. Tras unos momentos, escrutó a los niños, que seguían conversando entre ellos, y dijo (sin mencionar que tomaba una cita de *La duodécima noche* de Shakespeare): «Ella se sentó como la Paciencia en un monumento». Alrededor de una semana más tarde se reiteró la misma situación. Una vez más, los niños del aula 101 entraron en forma ruidosa y una vez más la señorita Morton caminó deliberadamente desde la pizarra hasta el escritorio junto a la ventana. Se sentó allí y esperó, aunque esta vez sin repetir la cita.

Este es un episodio que merece especial atención desde el punto de vista moral, porque en él la señorita Morton se compara con una estatua de la paciencia a fin de transmitir su evidente *im*paciencia ante el bullicio de los alumnos. La mención de una cita de Shakespeare aumenta la complejidad del mensaje transmitido por su caminata hasta el extremo del aula, porque no es probable que nadie salvo el observador haya entendido la referencia. ¿Por qué se molestó la maestra en mencionarla? ¿Fue sólo un acto reflejo, o creyó tal vez que algunos de sus alumnos sabrían a qué se refería? ¿Estaría tratando de impresionar al observador? Su omisión de la cita la segunda vez nos lleva a preferir la explicación del «acto reflejo», pero, cualquiera que sea la razón por la cual dijo lo que dijo, el patrón de conducta es el mismo: hablar o explicar las cosas de una manera tal que algunos alumnos se ven obligados a hacer conjeturas.

Veamos otro ejemplo de este patrón antes de volver a preguntarnos qué podría significar desde una perspectiva moral.

> Una tarde de noviembre, la señorita Morton inició una clase de ciencias diciendo a los alumnos que no habían limpiado la jaula del hámster y que tendrían que hacerlo más tarde. Luego dijo: «Bien, veo que la mayoría están listos para empezar. Algunos no lo están». Su intención era que despejaran los pupitres, y casi todos captaron el mensaje. Una niña, sin embargo, todavía tenía un cuaderno abierto unos minutos después, y la señorita Morton le dijo: «¿Por qué sigues con eso? Fíjate en los pupitres de todos los demás».

Presenciamos una vez más una situación en la que un alumno no escucha con cuidado o tal vez no entiende el deseo de la maestra. (Es posible, por supuesto, que se trate de un acto de abierto desafío, pero esta eventualidad no nos parece muy probable.) Como señala el observador, la señorita Morton quiere que todos los pupitres estén despejados, pero no lo indica en forma explícita. Dice únicamente que, según ve, casi todos los alumnos están listos para empezar. Es de presumir que al hacer esa observación mira los pupitres, pero si un alumno no lo advierte las palabras por sí solas no lo ayudarán a saber qué quiere.

Volvamos a la cuestión de qué hacer con todo esto. Podemos decir que la vida en el aula de la señorita Morton a menudo es difícil, tanto en términos morales como intelectuales, porque muchas veces no está claro qué pretende la maestra de sus alumnos. Además, esta incertidumbre se extiende desde las preguntas de los exámenes hasta las pautas acerca de cómo prepararse para la clase. Tampoco se limita a aspectos relativos a la conducta intelectual; considérese el siguiente episodio, que no tiene nada que ver con ellos:

> Mientras los alumnos estaban ocupados en sus pupitres, la señorita Morton colocaba algunos de sus trabajos artísticos en la cartelera. La mayoría de las piezas que colgaba eran «criaturas inventadas», confeccionadas con una serie de materiales convencionales: un plato de papel para el cuerpo y trozos de cartulina cortados y plegados para la cabeza y los miembros. Antes de fijar cada criatura en la cartelera, la señorita Morton la sostenía en diversas posiciones, dando un paso atrás para contemplarla tras cada cambio de posición. Varias veces

preguntó a los alumnos cómo querían que quedaran sus criaturas: ¿con las piernas derechas o dobladas?; ¿dónde debían ir los brazos?; ¿quedaría mejor en esta posición o en aquella?

Lo que nos llama la atención en este episodio, como en otros, es que los alumnos vuelven a enfrentarse con preguntas que, o bien no tienen respuesta, o son francamente ambiguas. ¿Cómo saben si una criatura inventada, hecha con un plato de papel y cartulina, queda mejor en una posición o en otra? ¿Las piernas deben ir dobladas o derechas? ¿Los brazos van para arriba o para abajo? ¿Cómo pueden decirlo? ¿Y qué importancia tiene? La situación nos hace recordar las preguntas del examen de ciencias que casi nadie aprobó. ¿Habrá también una segunda oportunidad en este pequeño cuestionario?

Tal vez esta última pregunta resulte demasiado irónica. Pero es muy inusual, o por lo menos inapropiado, que una maestra de niños de diez años les solicite elaborados juicios estéticos con respecto a la posición de un conjunto de platos de papel con elementos antropomórficos. Es posible que la señorita Morton no haga sino tomar en serio el trabajo de sus alumnos, tal cual se espera de todo buen docente. Sin embargo, parece oscilar entre tratar a los alumnos como los niños que son o tratarlos como adultos capaces de comprender el significado de preguntas y frases elípticas como «Ella se sentó como la Paciencia en un monumento».

Suponiendo que nuestro descubrimiento de un patrón de conducta dentro de los episodios informados sea tanto correcto como justo (y nos apresuramos a admitir que podría no ser ni lo uno ni lo otro), ¿qué podemos decir de su significación moral? Ya indicamos que al no explicarse con claridad, la señorita Morton a veces obliga a sus alumnos a adivinar qué se espera de ellos. Imagínense lo que será vivir en esas condiciones durante un año entero. Volvemos a preguntar: ¿cómo será y qué podría enseñar a un alumno sobre los docentes y la asistencia a la escuela?

Cuando una figura de autoridad como un docente plantea demandas poco claras, la reacción más probable de sus destinatarios es inquietarse y tal vez hasta sentir cierto temor. Después de todo, las figuras de autoridad tienen el poder de dispensar sanciones de diversos tipos (en el caso de

los docentes, las calificaciones son las más obvias), por lo cual es muy importante entender qué quieren. Así, lo primero que podríamos conjeturar sobre la vida en el aula de la señorita Morton es que en ocasiones sus ocupantes se sienten un poco nerviosos. Esto no quiere decir que sus alumnos pasen el tiempo comiéndose las uñas y preguntándose qué hacer o cuándo caerá sobre ellos la espada de la desaprobación. Pero reconocemos que la mejor manera de salir bien parados en ese ámbito es estar atentos todo el tiempo, con ojos y oídos bien abiertos para captar lo que quiere la docente e, incluso más importante, lo que podría querer pero no se molesta en explicar. La necesidad de mantener esa clase de vigilancia quizá tenga distintas consecuencias para diferentes alumnos, porque es razonable suponer que algunos no podrán arreglárselas como otros para estar siempre alertas y anticiparse a la docente. Para quienes pueden hacerlo, la vida en el aula de la señorita Morton quizá sea un poco menos estresante que para quienes no pueden.

Entonces, hacer lo correcto —dar respuestas acertadas, tener los útiles necesarios, acatar las indicaciones, colocar las cosas en la posición exacta— es importante en el aula de la señorita Morton. Mas, ¿no lo es en todas las aulas? ¿No se espera que uno siempre haga las cosas bien en la escuela? De hecho, ¿no es esta la razón de ser de las escuelas? En cierto sentido, sí. Pero la exigencia de corrección (la presión moral, podría decirse) es sin duda más severa e inflexible en algunos ámbitos escolares que en otros. De los fragmentos del registro de observaciones que leímos surge, al parecer, que la presión para hacer lo correcto es un tanto más intensa en la clase de la señorita Morton que en otras, como la de la señora Johnson. Al leer el registro de observaciones del aula de esta última, nos preocupaba que la docente no fuera lo bastante exigente con los alumnos, tanto en términos intelectuales como morales. Nos vimos incluso en la necesidad de usar el concepto de estafa para expresar esa preocupación. Ahora nuestra inquietud va en la dirección opuesta. En vez de preguntarnos si los alumnos de la señorita Morton son víctimas de una estafa, al ponderar la significación de las observaciones de su aula nos inquieta que puedan ser *sobreexigidos*, es decir, que se les haga pagar un precio demasiado alto por cualquier beneficio educativo o moral que puedan recibir.

También podríamos preguntarnos, como lo hicimos respecto de la señora Johnson, si la tendencia al exceso, por así llamarla, no es acaso una expresión de la constitución individual de la docente. En otras palabras, ¿la exigencia de corrección podría emanar de cierta preocupación actual o pasada de la señorita Morton acerca de su propia tendencia a la inexactitud y el error? Al plantear esta posibilidad, no pretendemos husmear en la vida privada de la señorita Morton como podría hacerlo un psicólogo clínico o un biógrafo. Nuestro objetivo es sólo sugerir que el clima moral que un docente contribuye a crear suele ser aquel en el cual se siente cómodo y convencido, y es la expresión exterior de un modo de vida que él suscribe apasionadamente. Los docentes que dan mucha importancia a la honestidad, por ejemplo, tienden a ser, con toda probabilidad, los que procuran ser honestos o al menos aspiran a serlo en su trato con los demás. Esto no significa que esas personas siempre logren ser tal como desean, pero sí implica que las cualidades admiradas ocupan un lugar prioritario en su visión moral, y muy probablemente también en la imagen que tienen de sí mismas.

Pero, ¿qué pasa con la idea de exceso o deficiencia? ¿Por qué creemos que la señora Johnson no exige lo suficiente a sus alumnos o que la señorita Morton les exige demasiado? Estos juicios nos resultan casi inevitables si partimos de las observaciones. Antes dijimos que respondían al «sentido común». Pero esas observaciones nos llegan a través de los ojos y los oídos de un observador humano, lo cual quiere decir que pasaron por el filtro de *su* sensibilidad moral, de *su* idea de lo importante, antes de llegar a nosotros. Además, nosotros mismos hemos ido mucho más allá de esas observaciones al interpretar lo que se vio y oyó o, más precisamente, lo que el observador decidió informar. Nuestra interpretación agrega otro filtro moral a través del cual debe pasar la descripción de los actos de los docentes. Y ese proceso no termina allí, desde luego, porque ahora toca a los lectores responder a lo que les hemos transmitido. Sólo podrán hacerlo, como nosotros, dentro de un marco de expectativas condicionado por su propia formación y comprensión moral.

¿Lo que acabamos de decir implica que no podemos creer nada acerca del valor moral de los actos de los docentes? Por el contrario, significa exactamente lo opuesto. Significa que

no podemos evitar tomar una posición y creer lo que creemos. Eso no prueba que tengamos razón, por supuesto, ni impide que cambiemos de opinión. Pero sí nos compromete con una posición que debemos llamar propia, por más tentativamente que la sostengamos y por mucho que deseemos cubrir nuestras apuestas diciendo cosas como: «Me parece como si. . .» o «Tal vez me equivoque, pero. . .». ¿Esto reduce todas nuestras creencias a una mera opinión personal? En absoluto, salvo en el sentido trivial de que toda opinión es, en efecto, personal, o de lo contrario no existe. Sin embargo, debemos defender lo que creemos como individuos y, para ello, tratar de convencer a otros de su corrección. Temerariamente, llamamos verdad a la más convincente de esas opiniones.

¿Y qué pasa con la posibilidad de reservarnos nuestro juicio y mantenerlo en suspenso? ¿No es eso lo que deberíamos hacer en casos como este? ¿No tendríamos que evitar las conclusiones apresuradas? ¿No sería mejor esperar hasta disponer de todos los datos? ¿No decimos que ese es el deber de los docentes: no juzgar con demasiada prisa a sus alumnos sino, antes bien, mantenerse alertas a las nuevas ideas sobre sus necesidades, capacidades e intereses?

Tenemos varias respuestas para ese torrente de preguntas, algunas referidas al tema en general y otras específicamente relacionadas con las situaciones del aula. En los términos más amplios, aprobamos sin duda el tenor de las preguntas y el curso de acción que tácitamente recomiendan. Desde ya que debemos evitar formarnos juicios prematuros, sobre todo en situaciones en que hacerlo podría dañar a las personas involucradas. En tales asuntos siempre conviene adoptar una actitud cautelosa, aunque también es cierto que no podemos esperar indefinidamente. Casi nunca llegamos a disponer de «todos» los datos. Siempre cabe la posibilidad de cometer errores, pero debemos proceder a tomar decisiones pese a las incertidumbres. (Los docentes deben hacerlo todo el tiempo.) La regla general, por lo tanto, se reduce a un consejo bastante insulso: sea cauteloso pero no demasiado, circunspecto pero decidido.

En lo que respecta a las situaciones del aula, sin embargo, y en especial cuando se trata de observar lo que los docentes dicen y hacen mientras trabajan, la tentación de emitir juicios impulsivos y a veces prematuros nos parece nota-

blemente más grande que en muchas de las demás situaciones de la vida. ¿Por qué es así? En nuestro caso, parte de la razón es claramente personal. Los tres somos docentes, y desde hace bastante tiempo. Además, hemos pasado mucho tiempo estudiando a los docentes y la enseñanza desde diversas perspectivas. Dados esos antecedentes y el trabajo del que nos ocupamos aquí, es casi inevitable que nos formemos juicios de valor mientras avanzamos. Si fuéramos carpinteros, abogados o algo totalmente distinto, tal vez nos sentiríamos menos inclinados a ser tan sentenciosos.

Con todo, aunque hay algo de cierto en ella, esta explicación no basta para dar cuenta de la tendencia a juzgar que reconocemos en nosotros mismos y presumimos también en otras personas, que nunca han enseñado, cuando se sientan en el fondo de un aula o leen un registro de observaciones. ¿Qué otro factor podría intervenir? Parte de ese impulso puede deberse a que la enseñanza es una especie de representación, y asistir a cualquier tipo de representación implica adoptar una postura crítica. Cuando vemos actuar a un comediante u observamos la rutina de un gimnasta olímpico, solemos exclamar: «¡Qué gracioso!», o «¡Qué fantástico!» en cuanto terminan, aunque nunca hayamos contado un chiste en público ni hecho gimnasia en barras paralelas. Actuar significa ser juzgado.

Pero la enseñanza es un tipo de actuación muy especial, que nos inclina a emitir juicios morales de un modo particular. A diferencia de quien cuenta chistes en un club nocturno o se columpia en una barra elevada, enseñar requiere comprometerse con otros, como los padres con sus hijos o los médicos con sus pacientes. Como en estos casos, el vínculo entre docente y alumno es o puede ser íntimo. Y al igual que la atención médica, la enseñanza es una forma de *tratamiento*, una manera de tratar de mejorar a la gente, lo cual implica que siempre es válido preguntarse si los alumnos reciben del docente un buen o mal trato. Y preguntarse cómo una persona trata a otra, cualquiera que sea la relación entre ambas, es entrar en el dominio del juicio moral.

Sumado a todo esto, el tipo de tratamiento que brindan los docentes admite más fácilmente que muchos otros la intervención de nuestra sensibilidad moral, debido a su carácter semipúblico (hay numerosos testigos de lo que ocurre) y a las diferencias de poder y status que caracterizan la rela-

ción docente-alumno, más marcadas en las aulas de niños muy pequeños. En esas aulas, y también en la mayoría de las demás, aunque en una escala decreciente, los docentes son todopoderosos en el sentido de que tienen el control de los recursos y de la estructura básica de lo que allí sucede, mientras que los alumnos son relativamente impotentes. Esto significa que los docentes están en condiciones de ser bondadosos o crueles, justos o injustos, considerados o desconsiderados, tiránicos o cooperativos, según su antojo o su temperamento moral. (Desde luego que hay límites legales para lo que pueden hacer los docentes. Aquí hablamos de su libertad para actuar dentro de esos límites.) También están en condiciones de avergonzar en público o de proteger de la vergüenza a los alumnos que exhiben flaquezas. Ni siquiera los padres gozan de una posición tan estratégica para actuar como agentes morales en un terreno casi público.

Las aulas, por lo tanto, son ambientes *moralmente cargados*, llenos de partículas combustibles en forma de incidentes y de objetos que pueden encender fácilmente la chispa de la indignación o la aprobación moral en un observador. De hecho, esta atmósfera intensamente cargada se presta a esos juicios desde el momento en que empieza la clase y a veces aun antes, como hemos visto, de modo que es casi imposible evitarlos. Por otra parte —y este es un punto que consideramos crucial—, cuanto más nos acostumbramos a observar las aulas desde esta perspectiva, tanto más fácil nos resulta hacerlo, hasta que al final, con el tiempo, casi todo lo que observamos (o leemos luego) comienza a asumir un tinte decididamente moral.

Pero también sucede otra cosa. Con el correr del tiempo, nuestros juicios se vuelven menos incisivos y más equívocos, y en los casos en que al principio fueron negativos, también más piadosos. Hay muchas razones para estos cambios, algunas bastante evidentes. Pronto averiguamos, por ejemplo —si ya no lo sabíamos—, que las aulas son complejas, al igual que las personas que están en ellas, tanto docentes como alumnos. Esto significa que cuanto más observamos, más empezamos a ver lo bueno *y* lo malo, y a veces lo bueno *dentro* de lo malo, y viceversa. Advertimos circunstancias atenuantes y virtudes compensatorias, contrapartidas y trueques, matices y tonalidades. Esto no significa que todo pase de blanco y negro a un gris indefinido. Todo lo

contrario; quiere decir que el blanco y el negro no constituyen una paleta lo bastante variada como para captar lo que presenciamos. Ya no nos interesa clasificar los hechos en una escala que va del blanco al negro o de lo bueno a lo malo. Vamos más allá de aprobar o desaprobar cuando llegamos a reconocer que, aunque nos molesten, digamos, la aceptación acrítica de la señora Johnson o las pautas hipercríticas de la señorita Morton, también nos molestaría decir a cada una de ellas que actuara un poco más como la otra. Vemos que lo moral es demasiado complicado y está demasiado entretejido en los miles de detalles propios de un aula como para insistir en eliminar determinadas conductas de un ámbito o insertarlas en otro. Cuando observamos de esta manera, vemos un paisaje más tenue y sutil que el inicial: un paisaje más lleno de preguntas que de respuestas.

No todas esas preguntas tienen que ver exclusivamente con vistas y sonidos externos. En efecto: al aumentar nuestra apreciación sobre la complejidad de las aulas, también aprendemos a prestar atención con más cuidado que antes a los matices de nuestras propias reacciones ante lo que sucede. Nos preguntamos: ¿Qué me hace recordar? ¿Dónde vi algo así antes? ¿Por qué me molesta un poco ese comentario? ¿Cómo me sentiría si eso me pasara a mí? ¿Por qué me interesa este incidente? ¿Por qué esta aula es un lugar tan cómodo (o incómodo)? Este tipo de preguntas, cuyas formas son infinitas, se vuelven más numerosas e insistentes con el correr del tiempo.

El último fragmento de las observaciones de la señorita Morton es un poco más largo que los demás. En concordancia con lo que acabamos de decir, también es más complejo.

> Una tarde de enero, la señorita Morton trabajaba con sus alumnos de cuarto grado en el tema de la posición relativa, tópico que ya habían tratado durante varias semanas. La maestra hizo que los chicos movieran sus pupitres para dejar un espacio libre en el centro del salón, y puso sobre el suelo un cartel que tenía impreso un círculo con líneas semejantes a los rayos de una rueda. Los niños se reunieron alrededor del círculo y la señorita Morton comenzó la clase.
>
> Primero, puso al «señor O» en el centro del círculo. El señor O es una figura hecha con una estaca de madera

que representa a un observador. En muchas clases, la ubicación de los objetos se había explicado en relación con el señor O, y esa tarde la señorita Morton introducía un nuevo grado de exactitud en la habilidad de los niños para especificar una ubicación.

La maestra puso varios objetos alrededor del señor O y pidió a los niños que indicaran su ubicación en relación con esa figura de madera. Para ello, los alumnos debían usar palabras de «dirección» como izquierda o derecha, delante o detrás, etc. Sin embargo, cuatro de los objetos podían ser correctamente ubicados utilizando las mismas palabras, aunque no estaban en el mismo lugar.

«¿Cuál es el problema?», preguntó la maestra.

Varios chicos respondieron que se necesitaba un método mejor para ubicar los objetos, alguna manera de indicar su lugar con mayor precisión.

«Entonces, ¿qué podemos hacer para que sea más preciso?», preguntó la señorita Morton.

«Bueno», dijo un chico que estaba en el fondo, «podríamos numerar las líneas».

Esta idea fue discutida durante un rato, y a su debido tiempo la señorita Morton introdujo la idea de dividir el círculo en 360 grados. Marcó uno de los rayos de la rueda como grado cero y luego pidió a los alumnos, de a uno por vez, que marcaran los grados correspondientes a los demás rayos.

Los niños lo hicieron sin dificultades, hasta que la maestra anunció: «Las últimas dos veces pasaron varones, así que ahora voy a llamar a una niña». Y eligió a Ella.

Ella debía mostrar dónde estaba la línea de 30 grados, pero puso su «30» en la línea de 240 grados.

Varios chicos se rieron de este evidente error, pero la señorita Morton interrumpió las risas diciendo con severidad: «Lo único inaceptable aquí es reírse de alguien que se equivoca». Entonces, mientras el resto de los alumnos esperaba, la maestra analizó el problema con Ella. Le explicó que el primer rayo del círculo era el grado cero, y que si uno se movía alrededor del círculo en el sentido de las agujas del reloj, el número de grados aumentaba, de modo que el rayo del grado cero era también el de 360 grados. Le mostró a Ella dónde estaban los

rayos de 90, 180 y 270 grados. Luego le preguntó otra vez dónde debía estar el de 30 grados.

Ella no supo responder, y la señorita Morton le explicó todo de nuevo, dedicando varios minutos exclusivamente a la niña. Prosiguió hasta que Ella demostró con sus respuestas que había entendido. Sólo entonces volvió a ocuparse del resto de la clase.

Poco más tarde, la señorita Morton finalizó la lección, hizo que los chicos volvieran a poner los pupitres en su lugar y anunció que era hora de entregar los boletines de notas. «Quiero recomendarles», dijo, «que los tomen muy en serio». Explicó cómo se calculaban las notas y qué significaban, comentó las categorías de conducta que se marcan con un tilde en vez de una nota, y agregó que por lo común hay una correlación entre la cantidad de tildes (indicadores de una conducta que debe mejorarse) y las notas: menos tildes, dijo, van junto con mejores notas.

Tras esta introducción, hizo que los chicos tomaran sus abrigos y mochilas y se prepararan para irse. Ya con los abrigos puestos, las mochilas al hombro y listos para salir, se paró frente a ellos con los boletines en la mano y les dijo: «No me parece que esto sea tema de conversación. Creo que su boletín sólo es asunto de ustedes, mío y de sus padres». Luego fue desde su escritorio hasta la puerta y dijo: «Antes de que los entregue, creo que es mejor que nadie pregunte a nadie qué notas sacó. ¿Por qué lo digo?».

Los chicos respondieron que las notas eran privadas y para ellos solos, y que tal vez alguien hubiera sacado una mala calificación.

«¿Cómo creen que se sentiría su compañero de al lado si sacara una nota mala y ustedes una buena?»

Los niños concordaron en que el compañero de al lado se sentiría muy mal, sin duda. La señorita Morton procedió entonces a llamarlos uno por uno, y entregó a cada cual su boletín de calificaciones.

Cuando llamó a Ella, la niña se le acercó y tomó el sobre con un leve temblor en las manos. Lo sostuvo un momento antes de sacar el boletín. Luego hizo otra pausa, sosteniendo el boletín cerrado. Por último, respiró hondo y dobló lentamente una esquina de la tapa para atisbar en su interior. Tras echar la primera mirada, se le agran-

daron los ojos y de inmediato abrió del todo el boletín. Su sonrisa llenó el salón; parecía incluso un poco más alta.

Mientras esto sucedía, uno de los mejores alumnos de la clase se acercó a la señorita Morton. Señaló su boletín como si hubiera algún problema y luego lo mostró a la maestra, quien asintió con la cabeza.

La señorita Morton se volvió hacia el grupo y llamó: «¡Ella! Creo que cometí un error. Me parece que te di un boletín equivocado. En realidad, estoy segura de que te di otro».

Se efectuó el cambio de boletines, y el chico se mostró satisfecho. Ella tomó el suyo con menos timidez que antes. Se limitó a abrirlo. Se le borró la sonrisa y los hombros se le hundieron un poco. Volvió a meter el boletín en el sobre y se puso en la fila.

Si bien esta observación corresponde a una sola visita al aula, abarca dos actividades distintas aunque interrelacionadas: la clase de ciencias y la entrega de los boletines. Cada una incluye un error notorio, el primero cometido por Ella y el segundo por la señorita Morton. Examinemos cada episodio por orden.

Tal vez una de las razones por las que el observador decidió hacer un informe sobre esta clase en particular sea, ante todo, su sensación de que había un contraste irónico entre el contenido de la lección y su puesta en práctica. Al principio no podía saber cuán profunda sería esa ironía antes de que terminara la clase y los alumnos se fueran. Aquí tenemos una clase de ciencias cuyo tópico, la posición relativa, también se convierte en su subtópico. Mientras Ella pugna por entender en qué lugar van los 30 grados dentro de un círculo de 360 grados, sus compañeros no tienen, evidentemente, ninguna dificultad en imaginar el lugar de la niña en relación con la mayoría de ellos. Es cierto que la pobre Ella parece entender, finalmente, dónde debe colocar el número en cuestión, pero sólo tras un denodado esfuerzo por parte de la maestra, mientras el resto de la clase espera en silencio y muy atento a lo que sucede. La lección del día trata de la posición relativa en un doble sentido.

Por supuesto, es muy posible, y tal vez hasta probable, que la mayoría de sus compañeros ya sepa qué lugar ocupa Ella en relación con el resto. Esta no debe ser la primera vez

que responde mal a una pregunta y la maestra tiene que explicarle en público. Las risas que saludan su primera respuesta tentativa son señal de que algo similar ocurrió antes, posiblemente en varias ocasiones.

El áspero reproche con que la señorita Morton reacciona ante las risas de los alumnos también merece notarse, debido a la explicación que lo acompaña. «Lo único inaceptable aquí», dice la maestra, «es reírse de alguien que se equivoca». Desde luego, tras haber leído los fragmentos anteriores del registro de observaciones, sabemos que eso no es verdad. Hay muchas cosas inaceptables en el aula de la señorita Morton, y reírse de aquellos que se equivocan es sólo una de ellas. Podría ser una de las más importantes, lo admitimos, y tal vez eso es lo que quiso decir la maestra. Parece, sin duda, un tipo de mala conducta mucho más grave que empezar un examen antes de lo indicado o no traer un lápiz a clase. Los errores —la señorita Morton quiere que sus alumnos lo entiendan— no son motivo de risa. Pero no sólo los errores deben tomarse en serio. Lo que el reproche trata de prevenir es el daño causado al reírse de alguien por algo que esa persona no puede evitar.

Las risas cesan de golpe, se nos dice, pero, ¿qué pasa con la actitud de menosprecio que hay detrás de ellas? ¿El reproche de la señorita Morton también basta para suprimirla? Es probable que no. Cuesta imaginar que un solo reproche pueda tener ese efecto. Sin embargo, ¿no tendrá su tajante réplica al menos cierta eficacia como instrumento de educación moral? ¿Los comentarios como ese actúan por acumulación? ¿No borran una pizca de la tendencia ofensiva a la que aluden cada vez que se los escucha? ¿Son como gotas de agua que horadan la piedra?

La imagen de la acción corrosiva de los elementos naturales es interesante porque combina la inevitabilidad de los efectos de largo plazo con la casi invisibilidad de las consecuencias inmediatas. Permite a quienes hacen esos reproches o advertencias conservar las esperanzas de haber contribuido a promover un cambio permanente sin tener ninguna prueba de ello. Sin embargo, también hay algo equívoco en la metáfora de la erosión, pues fomenta la visión mecanicista de un proceso que sería mejor concebir en términos orgánicos, y no mecánicos. Tal vez esas acciones funcionen más como bocados de comida que se digieren con lentitud

para ser finalmente asimilados, y no tanto como las fuerzas del viento y la lluvia que erosionan las cimas de las montañas. La imagen de la digestión tiene la ventaja de adecuarse más a nuestra constitución biológica en tanto seres humanos, aunque en detrimento de la garantía de la eficacia y la permanencia.

Cualquiera que sea la concepción que elijamos, lo cierto es que los alumnos que se ríen a expensas de Ella probablemente seguirán menospreciándola aun después de que el reproche de la señorita Morton les impida manifestar abiertamente sus sentimientos. Además, es más que probable que Ella siga siendo consciente de la reacción de sus compañeros de clase mucho después de haber cesado sus risas. Siendo así, empezamos a preguntarnos sobre el clima moral en el cual tienen lugar las explicaciones de la señorita Morton a Ella. El observador informa que durante «varios minutos» la maestra se concentró en corregir el error de la niña respecto de los grados en el círculo. Desde el punto de vista pedagógico, sus actos tienen mucho sentido. ¿Qué mejor momento para corregir un malentendido que en cuanto se produce?

¿Qué pasa, empero, con los sentimientos de Ella mientras sobrelleva la corrección en presencia de quienes se rieron de su error? ¿No es probable que se sienta incómoda, quizás avergonzada, por la atención que recibe? ¿La señorita Morton no debería tener en cuenta esa posibilidad? Tal vez lo haga pero decida proseguir con sus explicaciones de todos modos. En cualquier caso, la situación nos lleva a preguntarnos cómo suelen conciliar los docentes su conciencia de la posibilidad de provocar turbación con su diagnóstico sobre la evidente necesidad de un trabajo de recuperación. ¿Es este un problema moral? Lo es sólo si el docente en cuestión lo reconoce como tal. Y no sabemos cuál es la sensibilidad de la señorita Morton al respecto. Pero, ya lo vea o no en términos morales, podemos estar bastante seguros de que la situación tiene una fuerte carga moral para Ella y tal vez para toda la clase.

Pasemos ahora a la situación de la entrega de los boletines. Una vez más, la docente, con sus explicaciones y advertencias antes de entregarlos, parece incrementar la tensión en toda la clase. Aconseja a los alumnos que tomen «muy en serio» los boletines, les explica en detalle cómo se determi-

nan las notas y qué significan, y luego envuelve los boletines mismos en el secreto al advertir que comparar las notas podría causar aflicción. La tensión crece de una manera casi teatral. No es de extrañar, dada esa introducción, que a Ella le tiemblen ligeramente las manos al tomar el sobre con el boletín. (Dicho sea de paso, podríamos preguntarnos si el observador realmente vio temblar las manos de la niña o sólo lo supuso. Un «leve» temblor no es tan fácil de observar. De todos modos, el detalle parece acertado, así que lo dejaremos pasar.)

El drama que sigue constituye una tragedia minúscula como las que deleitaban al público en la época del cine mudo. La sonrisa de orgullo que ilumina el rostro de Ella nos hace sospechar de inmediato que algo está mal. Después de todo, se trata de la misma alumna que pocos minutos antes pugnaba por entender un concepto que la mayoría de sus compañeros parecía haber captado con facilidad. El chico que se acerca a la maestra y señala su boletín con aire inquisitivo («uno de los mejores alumnos», se nos dice) nos revela el misterio aun antes de que la señorita Morton reconozca públicamente su error. El intercambio de boletines y el aspecto abatido de Ella aportan un anticlímax clásico a la cadena de acontecimientos, y nos traen a la mente la figura patética de Charles Chaplin alejándose apesadumbrado por un camino solitario que lleva hacia el horizonte, mientras la imagen de la pantalla se reduce hasta transformarse en un punto y destella la leyenda «Fin».

¿Qué diremos del error de la señorita Morton? ¿Cuál es su significación moral? Una respuesta podría ser: justicia poética. Una maestra que insiste en la importancia de la exactitud en desmedro de los sentimientos y las particularidades de sus alumnos casi se merece que la pesquen en un error propio. Pero las consecuencias de este error son tan lamentables que nadie hubiese querido que ocurriera, ni siquiera en aras de la justicia poética. Todos preferiríamos que Ella hubiera recibido las malas noticias al comienzo, en vez de sentirse exaltada y luego frustrada en cuestión de segundos.

Se trata, sin duda, de un error inocente de parte de la señorita Morton, como muchos que suelen cometerse. La maestra no se propuso lastimar a Ella, de eso podemos estar seguros. Pero tampoco muestra signos de remordimiento, al

menos ninguno que se nos informe. ¿Se da cuenta, siquiera, de la significación de lo sucedido? No lo sabemos. Es probable que ni lo piense. Después de todo, ha entregado unos treinta boletines ese día, seguramente una cantidad suficiente como para que sea casi inevitable cometer uno o dos errores.

¿Y qué sucede con Ella? ¿Piensa *la niña* en el incidente mientras va a su casa, o sólo ocupa sus pensamientos con las notas que sacó y la probable reacción de los padres? Tampoco sabemos nada sobre ello. Podría desestimar el incidente con tanta facilidad como parece haberlo hecho la señorita Morton y olvidarlo por completo en pocos minutos.

Dadas todas estas incertidumbres, ¿por qué deberíamos *nosotros* seguir cavilando sobre un episodio tan trivial? ¿Qué esperamos lograr con esto? Nuestro objetivo no es, por cierto, entretener al lector, por mucho que la viñeta mencionada se parezca a una escena de cine mudo. Tampoco nos proponemos calumniar a la señorita Morton, de quien nos consta personalmente, pese a lo que digamos sobre su manejo de esta o aquella situación, que es una persona bienintencionada que toma en serio su trabajo y trata de hacer lo mejor posible por sus alumnos. Nuestro objetivo de echar luz sobre las dimensiones morales de la enseñanza cotidiana nos ha impulsado a criticar algunas de las cosas que ella hizo basándonos en el informe, pero en este no hay nada que nos haga poner en duda su sinceridad y su dedicación a la docencia.

La principal razón para analizar la significación de ese incidente es muy similar a la que teníamos para detenernos a considerar la eficacia del reproche dirigido por la señorita Morton a toda la clase cuando algunos de los alumnos se rieron del error de Ella. Ambas situaciones nos llevan a preguntarnos si los episodios de este tipo tienen consecuencias de largo plazo, aun cuando su efecto inmediato pueda olvidarse con rapidez. En otras palabras, ¿podrían ir sumándose, igual que el lento depósito de sedimentos en el lecho de un río, hasta que su efecto acumulativo termine por ser demasiado grande y persistente como para ignorarlo?

Esta posibilidad ha intrigado a muchos filósofos y psicólogos que a lo largo de generaciones han procurado entender de qué modo adquieren las personas sus rasgos y características individuales. Emerson, por ejemplo, en su famoso

artículo «Experience», hizo conjeturas sobre el modo como podían suceder las cosas. Al reflexionar sobre el carácter corriente de gran parte de nuestra experiencia, se vio en la necesidad de especular acerca del origen de algunas de nuestras más admirables cualidades humanas. Esto es lo que dijo: «Todos nuestros días son tan poco provechosos mientras pasan, que es de maravillarse que en algún momento y algún lugar hayamos obtenido algo de esto que llamamos sabiduría, poesía, virtud. Nunca lo conseguimos en ningún día marcado en el calendario. Algunos días celestiales deben haberse añadido en algún punto (. . .) El ardid de la naturaleza consiste, pues, en rebajar el hoy; mucho rumor zumbón por aquí y, en algún lugar, se desliza mágica y furtivamente un resultado».[8]

«Días celestiales», resultados mágicos. . . el lenguaje es típico de Emerson, aunque la idea no es precisamente novedosa. Al igual que otros antes que él, Emerson se lanza de lleno, por lo menos en el pasaje que citamos, a la siguiente cuestión: ¿de dónde provienen nuestras virtudes, nuestra poesía y nuestra sabiduría? Las adquirimos como por arte de magia o por designio divino, dice. «Bastante razonable», podríamos pensar, en vista de la mediocridad de la mayor parte de nuestros días. Pero la respuesta de Emerson, aunque respetable, no ayuda mucho a educadores de quienes se exige un comportamiento que pueda hacer más probables esos resultados «mágicos» o «celestiales». A decir verdad, Emerson no creía realmente en su propia respuesta. Pues en muchas otras ocasiones, e incluso en el mismo artículo, habló con elocuencia de la necesidad de saborear cada momento de la vida, por anodino y mediocre que pueda parecer. Sólo así, alegó, podremos quizá cosechar las recompensas de la vida. Veamos, por ejemplo, lo que dice varias páginas después de su conjetura sobre el añadido de «días celestiales»: «Consumir el momento, encontrar el fin del viaje en cada paso del camino, vivir la mayor cantidad posible de buenas horas, es sabiduría (. . .) Dado que trajinamos con momentos, saquemos provecho de ellos».[9] Y unas líneas más adelante: «Sin la más mínima duda (. . .) me atengo cada vez con más firmeza al credo de que no debemos posponer, ni derivar, ni desear, sino hacer plena justicia en el lu-

[8] Emerson, «Experience», en *Essays & lectures*, *op. cit.*, pág. 471.
[9] *Ibid.*, págs. 478-9.

gar donde estemos, con quienquiera que tratemos, aceptando nuestras compañías y circunstancias actuales, por humildes u odiosas que sean, como los funcionarios místicos a quienes el universo ha delegado todo el placer que nos tiene destinado».[10]

Lo que Emerson sabía, y los educadores haríamos bien en considerar, era que su incapacidad de rastrear los orígenes de sus características más preciadas —sabiduría, poesía, virtud— no lo relevaba de la obligación de «sacar provecho» de cada momento y de «hacer plena justicia en el lugar donde estemos», por más «humildes u odiosas» que sean nuestras «compañías y circunstancias». Se sentía llamado a actuar, en otras palabras, como si cada uno de esos momentos fuera a la vez independiente de todos los demás (un mundo en sí mismo) y causalmente potente (un pequeño eslabón en una cadena cuyo término era una persona plenamente desarrollada). Para Emerson, esa forma de actuar constituía un *credo*, un código de conducta que se comprometía a seguir a falta de un conocimiento comprobable.

Veamos ahora lo que podría significar la posición de Emerson con respecto a lo presenciado en el aula de la señorita Morton. La fase precedente de nuestras conjeturas comenzó con la pregunta sobre si la señorita Morton o Ella o cualquiera de los otros alumnos presentes recordaría por mucho tiempo los tres episodios más destacados, según el informe, de la tarde: 1) las risas ante el error de Ella, seguidas por el reproche de la maestra al conjunto de la clase; 2) el tedio del trabajo recuperatorio con Ella bajo la paciente tutela de la señorita Morton, mientras sus demás compañeros las observaban, y 3) la confusión con el boletín de Ella. Si los tres incidentes se borraron con rapidez de la memoria de todos los presentes (una posibilidad admisible, como reconocimos, aunque poco probable), ¿por qué deberíamos ahora centrar nuestra atención en ellos? ¿No sería mejor que también nosotros los olvidáramos?

La respuesta general a estas dos preguntas —válida tanto para lo que ocurrió en el aula de la señorita Morton como para todos los demás incidentes minúsculos que hemos reseñado a lo largo de las dos últimas partes del libro— es que esos hechos son más importantes de lo que parecen, in-

[10] *Ibid.*, pág. 479.

cluso más importantes, en muchos casos, de lo que los consideran sus protagonistas. Esto se debe, en parte, a que no suceden en forma aislada. Suelen reiterarse, o se producen hechos muy similares a ellos. Eso significa que, desde el punto de vista formativo, tienen el potencial de convertirse con el tiempo en una fuerza acumulativa cuyo poder supera con mucho al de cualquiera de esos hechos por sí solo. Para dramatizar ese potencial, recurrimos a algunas metáforas de la naturaleza: los efectos corrosivos del viento y la lluvia sobre la superficie de la Tierra, la digestión de alimentos, la lenta sedimentación en el lecho de los ríos. Algo parecido podría sucedernos en nuestra condición de seres humanos, sostuvimos, porque todos estamos expuestos a la «llovizna» de los hechos fugaces. Al igual que el agua sobre la piedra, también estas «gotitas» tienen un efecto corrosivo si siguen cayendo durante un período prolongado, un efecto mucho mayor del que podríamos imaginar si sólo considerásemos el hecho aislado.

Las metáforas meteorológicas son atractivas, pero debemos admitir que hacemos una analogía y nada más. En última instancia, tenemos que unirnos a Emerson y otros para confesar que en realidad no sabemos cuáles podrían ser los efectos de largo plazo de todos esos hechos efímeros y en su mayoría olvidados. No hacemos sino *suponer* que pueden tener resultados significativos y duraderos. Además, no sólo no sabremos nunca la respuesta a la pregunta sobre si los tienen o no; tampoco nos serviría conocerla aunque pudiéramos dar con ella. Porque para el momento en que la encontráramos, la oportunidad de cambiar o contrarrestar esas condiciones ya habría pasado. Estaríamos en medio de nuevas circunstancias y condiciones.

Por lo tanto, los educadores, los padres, o cualquier otra persona cuyos actos tienen gran influencia en la vida de otros, no tenemos más opción, según parece, que actuar como si lo que hacemos en materia de crear o presentar ejemplos morales explícitos tuviera significación a largo plazo, aunque no vivamos para ser testigos de los frutos de nuestro esfuerzo. Esta postura es como un *credo* en el sentido emersoniano, pues se basa en una especie de fe en la eficacia de las buenas obras, sustentada tal vez por una serie de recuerdos personales sobre esos actos realizados por otros. Esa actitud es absolutamente esencial para los docentes,

aunque nunca se refieran a ella como una suerte de credo pedagógico. La vimos en acción en el severo reproche de la señorita Morton a la clase por reírse del error de Ella. La observamos en la conducta de la señora Johnson y en el proceder de los cuatro docentes que conocimos en la Segunda parte. Esta postura moral subyace a todos los esfuerzos de las escuelas por transmitir a los alumnos mensajes morales explícitos. ¿Dan resultado esos esfuerzos? Una vez más, nunca lo sabremos con certeza, pero en cierto sentido la pregunta es muy engañosa, si no perjudicial, porque exige un tipo de prueba contundente que sencillamente no está a nuestro alcance. Nuestro credo, es decir, nuestra confianza en que esos mensajes serán escuchados y darán frutos a largo plazo, nos obliga a actuar como lo hacemos, tal como parece suceder en el caso de la señorita Morton.

Hay un elemento de fe adicional que los acontecimientos ocurridos en el aula de la señorita Morton también ponen en evidencia, aunque de un modo que no es —tememos— del todo halagador para la maestra. Este elemento es incluso más esencial a la posición de Emerson —y a la conducción de la enseñanza— que el concerniente a los efectos de largo plazo. Se basa en una apreciación de la santidad de la vida humana y en el correspondiente deseo de aliviar el sufrimiento humano tanto como sea posible, sobre todo en aquellas de sus formas ocasionadas por el modo como tratamos a los demás. A grandes rasgos, implica hacer todo lo que podamos para evitar herir a nuestros prójimos. Esta doctrina suele crear dificultades a los educadores, como a los padres, médicos y otras personas cuyo cometido es cuidar a otros. Porque los remedios suelen ser dolorosos o perturbadores en sí mismos, a veces aún más que la condición que es preciso corregir. Así parece haber ocurrido cuando la señorita Morton se ocupó de las dificultades de Ella en la clase de ciencias. No sabemos con certeza si la experiencia avergonzó a la niña, pero cuesta creer que no haya sido así. ¿Se podría haber evitado esa vergüenza sin sacrificar la corrección de su error? Nuestra lectura del registro nos induce a creer que sí, pero no podemos estar seguros, ni mucho menos especificar cómo debería haberse manejado esa corrección.

¿Y la confusión de los boletines? ¿También esto pone en evidencia una insensibilidad hacia lo que Ella quizá sintiera en ese momento? Una vez más, no lo sabemos con certe-

za, porque es posible que la señorita Morton haya tenido plena conciencia de la reacción de Ella, pero por una razón u otra no pudo darle una respuesta en ese instante. Al mismo tiempo, su aparente indiferencia nos lleva a preguntarnos qué otra cosa podría haber hecho. Lo que es más importante: todo el episodio aumenta nuestra sensibilidad hacia los matices morales de lo que ocurre en las aulas y la trascendencia de pensar en la inmediatez de lo que allí se experimenta, independientemente de sus consecuencias futuras. Confiamos en que lo relatado tendrá un efecto similar en nuestros lectores.

III

Visitamos a continuación una clase de lengua en un colegio secundario independiente. El profesor es el señor Turner, un hombre de algo más de cincuenta años vestido de manera informal (pulóver, camisa sin corbata y jeans). El registro de observaciones comienza con una descripción bastante completa del ámbito físico.

> La mayoría de los diecisiete alumnos del penúltimo y el último año del ciclo secundario que se han inscripto en este curso optativo de lengua están sentados antes de empezar la clase. Algunos conversan en voz baja. Me llegan comentarios sobre el cansancio que sienten varios de ellos y sobre la cercanía de la fecha de entrega de un proyecto de biología, así como acerca de las próximas elecciones regionales. Algunos leen juntos una sección del *New York Times* que uno de ellos sacó de una mochila. Otros estudiantes hojean libros y distintos materiales; algunos están sentados con los brazos cruzados y las piernas estiradas, sin fijar la vista en nada en particular. Una risa ocasional o una palabra o frase acentuadas rompen la calma general.
>
> El aula contiene veinticinco pupitres con mesa de fórmica dispuestos como un cuadrado. Hay algunas mesas y sillas sueltas en los rincones del salón. La pared del este, opuesta a la puerta, tiene ventanales del piso al techo, con persianas habitualmente levantadas por lo menos hasta la mitad. El aula está iluminada con luces fluorescentes que hacen brillar las mesas. El piso está cubierto por una alfombra roja desteñida, con manchas aquí y allá y pedazos de papel esparcidos. A la izquierda de la puerta, cubre la pared una gran cartelera totalmente vacía, salvo por un recorte amarillento de un diario alemán, con la fotografía de un pueblo acompañada

de un texto. Las otras dos paredes, en los lados norte y sur del salón, son movibles pero han sido ensambladas ajustadamente para convertir el área en un salón de clases independiente. Los paneles móviles son de material plástico gris y opaco y tienen un aspecto rígido, como si no se hubieran abierto durante bastante tiempo. En las secciones del medio de cada uno de ellos hay pequeñas pizarras.

Cerca de las ventanas hay un par de estantes vacíos, excepto por unas pocas hojas de papel en blanco y alrededor de una docena de gordos diccionarios *Webster* (todos con el número del aula escrito en el lomo). No hay ningún escritorio específicamente destinado al docente. Tampoco hay armarios, despachos ni *closets.*

En la sala se percibe una atmósfera social de expectación, propia de un grupo de personas a la espera de que algo suceda, como ocurre en este caso. Pero es evidente que no reina la excitación, como entre el público de un partido de fútbol próximo a empezar. Los alumnos se parecen más al auditorio de una matiné teatral antes de que se apaguen las luces: mundanos, poco demostrativos, discretos, casi aburridos, tal vez, preparados para lo que está por ocurrir pero no precisamente sentados al borde de sus asientos, a la espera de que comience.

El aula misma refleja el aire de «calma general», como dice el observador, aunque la descripción también nos trae a la mente términos como *lasitud* o *hastío.* Las persianas están bajas a medias, como un par de ojos somnolientos; la alfombra está descolorida, un poco manchada y salpicada de papeles; la cartelera muestra signos de abandono; los estantes están casi vacíos; los diccionarios son «gordos» más que «gruesos», y hasta los paneles divisorios de plástico se han puesto rígidos por el paso del tiempo y la falta de uso. La imagen que extraemos de la descripción es la de un aula que una vez fue nueva y luminosa pero ahora se ve un poco destartalada y derruida.

Lo interesante de esta descripción, desde el punto de vista moral, es que su lectura está condicionada por nuestro conocimiento de que el ámbito corresponde a una escuela privada y no a una escuela pública, algo que corroboran la charla informal de los alumnos sobre las elecciones regiona-

les y el ejemplar del *New York Times* extraído de una mochila. Saber que se trata de un colegio privado para alumnos aventajados, y tal vez incluso pudientes, nos permite contemplar los signos de deterioro del salón, y aun los indicios de abandono, de distinta manera que si los viéramos en una escuela para estudiantes de escasos recursos. Si esta aula perteneciera a una escuela de un área urbana carenciada, es muy posible que nos indignaran las señales de negligencia y nos entristeciera el deterioro de las condiciones generales. Pero, tal como son las cosas, las características del salón sólo nos resultan un poco curiosas y tal vez hasta moderadamente divertidas. Nos traen a la mente la sensación de seguridad de que disfrutan las personas acomodadas, como la viuda heredera que se niega a deshacerse de una de sus prendas favoritas a pesar de que está vieja y raída. Refuerzan la impresión de comodidad y distensión que transmiten los alumnos en su actitud y sus charlas.

El registro de observaciones prosigue:

> Los alumnos continúan hablando en voz baja cuando el señor Turner ingresa en el aula. El docente llega unos segundos antes del comienzo de clase establecido (no hay timbres en la escuela). Trae un portafolios gastado que parece lleno hasta reventar. Tiene los anteojos para leer sobre la coronilla. Recorre la clase con una rápida mirada mientras habla con un estudiante que llegó después de él. Luego ocupa un asiento en el lado sur del cuadrado de mesas y pide al alumno que durante su próxima hora libre complete la lectura de los pasajes que le faltan. El alumno se sienta en su lugar, y el señor Turner vuelve a mirar a su alrededor al tiempo que saca la planilla de asistencias. Baja la vista y empieza a recitar los apellidos en voz bastante alta. Mientras tanto, los estudiantes siguen conversando en voz baja, aunque se interrumpen rápidamente para decir «Presente» cuando escuchan su nombre. Algunos rezagados se apresuran a entrar a la clase y toman asiento.

La descripción del señor Turner se corresponde con la apariencia del salón en varios aspectos importantes. Su llegada a último momento y los anteojos puestos sobre la cabeza indican una informalidad y una despreocupación muy semejantes a las de los alumnos. «Distendido» es el término

actual que podríamos emplear para caracterizarlo. Su portafolios «gastado» combina con el aspecto desteñido y deteriorado del salón. El hecho de que esté «lleno hasta reventar» sugiere que podría contener más material del necesario para ese día, un indicio, tal vez, de que el señor Turner no se molestó en retirar el sobrante, probablemente a causa de una negligencia que, empero, no es preocupante. La rápida inspección que el profesor hace del aula y su manera de pasar lista —leer sólo los apellidos mientras los alumnos siguen entrando uno tras otro y conversando— refuerzan la idea de comodidad y distensión que transmite el salón en su conjunto.

Continúa el registro:

> El señor Turner hojea unas notas escritas en un bloc amarillo de 20 por 35 centímetros que saca de su portafolio. (Parece llevar en él cuatro o cinco de estos blocs; el señor Turner dicta este curso a cuatro clases.) Casi todas las hojas del bloc tienen las puntas dobladas. Mientras tanto, los alumnos empiezan a pasar las hojas de sus libros (*Moby Dick*, de Melville) o a sacarlos de sus mochilas. Luego, el señor Turner se para y va a cerrar la puerta, una acción que parece silenciar repentinamente a los alumnos y poner fin a la agitación general.
>
> Tras volver a su asiento, el señor Turner recorre la clase con la mirada. Se calza los anteojos para leer, abre el libro y dice con tranquilidad, mientras revisa sus notas: «No recuerdo bien dónde dejamos».
>
> Seis o siete alumnos se lo recuerdan: «Estábamos hablando de los cambios en la narrativa». El rumor de las conversaciones acerca de lo leído en la clase anterior invade el aula.
>
> El señor Turner pregunta: «¿Vimos ya la página 140, donde Starbuck "aspira a Ahab"?».
>
> «¡Sí!», responden varios al mismo tiempo.
>
> «Bueno, está bien, hablemos un poco más, entonces, sobre Starbuck y lo que piensa de Ahab. Quieren. . .»
>
> «Yo tengo una pregunta sobre esta parte en la página 139», interrumpe un alumno.
>
> «Ajá, bien», dice el señor Turner, volviendo a calzarse los anteojos y abriendo el libro. De improviso, el sonido del correr de las páginas inunda la clase.

La pregunta del estudiante da origen a una discusión de treinta minutos sobre Starbuck.

Estos momentos iniciales de la clase contribuyen a refirmar la impresión creada desde el comienzo. La actitud del señor Turner es distendida y práctica. Su rápida admisión de que no sabe hasta dónde llegaron la vez anterior no revela ningún signo de incomodidad ni vergüenza. Los alumnos también salvan la situación sin esfuerzo y se apresuran a recordarle dónde habían quedado. El joven que interrumpe al señor Turner con una pregunta lo hace de manera abrupta, sin molestarse en una disculpa ni esperar que el profesor termine su frase. La forma despreocupada en que el señor Turner acepta la interrupción, con un casual «Ajá, bien», refuerza el espíritu de informalidad y distensión ya establecido.

Una cuestión que todavía no podemos contestar a partir del registro (y quizá nunca podamos hacerlo) es lo que prenuncia la atmósfera informal y distendida del aula desde el punto de vista moral. La prontitud de los alumnos para ayudar a su profesor a recordar dónde dejaron («seis o siete» respondieron al mismo tiempo) sugiere que muchos, si no la mayoría, tienen un recuerdo claro de lo que ocurrió antes y parecen listos, tal vez hasta impacientes, para iniciar la discusión. El «¡Sí!» colectivo en respuesta a la pregunta del profesor sobre la página 140 expresa un sentimiento similar. Estos hechos pueden tomarse como señales de la actitud participativa de los alumnos, que también podría implicar su voluntad de abordar las dimensiones morales del texto que estudian. El bloc manoseado y con las puntas dobladas del señor Turner es igualmente un indicio de que el docente ha tomado muchas notas en clase o ha preparado las lecciones por escrito, dos cosas que demostrarían su dedicación a la tarea en cuestión. Al mismo tiempo, la atmósfera descripta genera la insistente sospecha de que nadie en el aula, incluido el señor Turner, es emocionalmente capaz de entusiasmarse demasiado por nada. Todos parecen tan calmos e indiferentes que empezamos a preguntarnos si esas actitudes no serán un verdadero obstáculo para su participación en un tipo de debate que podría tocar una fibra sensible en los sentimientos morales de los presentes. Lo único que po-

demos decir por ahora es que las pruebas que vimos hasta el momento nos dejan en la incertidumbre respecto del grado de interés real que tienen el docente y sus alumnos.

El registro de observaciones continúa:

> Durante la discusión, doce de los diecisiete estudiantes hacen comentarios y leen partes del libro. El señor Turner les pregunta en varias ocasiones: «¿Qué nos dice esto de Starbuck?», y también les indica reiteradamente que lean pasajes en voz alta cada vez que vuelven al texto. Conté al menos trece oportunidades en que un pasaje del libro fue leído en voz alta y luego analizado.

Este breve párrafo merece comentarse porque arroja luz sobre la cuestión que consideramos —es decir, ¿qué grado de interés tienen los integrantes de la clase?— y también por otras razones. Lo que nos dice sobre el interés de la clase en la discusión es básicamente positivo. Doce de los diecisiete alumnos presentes, se nos informa, participan en la discusión de media hora, lo que constituye un porcentaje muy meritorio para ese lapso. La reiterada pregunta del señor Turner sobre Starbuck, junto con su insistente pedido para que lean el texto en voz alta, reflejan su dedicación a la tarea y también su empeño en mantener la atención de los alumnos centrada en el texto mismo, dos signos de su propio interés en la actividad y una prueba indirecta del compromiso correspondiente de los alumnos.

Aquí se inmiscuye una consideración moral. El hecho de que los alumnos lean reiteradamente partes del texto (trece veces en media hora, se informa) revela no sólo su interés en la clase en general, sino también la atención que prestan a las palabras exactas del autor, lo que a nuestro entender es un aspecto muy moral. Un análisis textual riguroso es, por su propia naturaleza, una lectura *respetuosa*, aunque su objetivo sea rebatir o desacreditar lo leído. Tomar en serio un libro implica, al menos en parte, atender a sus detalles, verificar lo que efectivamente dice en lugar de confiar en lo recordado de una lectura anterior. Ese proceso es moral. Se asemeja al respeto que demostramos durante una conversación cuando escuchamos con atención lo que dice el otro y le respondemos en consecuencia. Lo opuesto, la falta de respeto, se da cuando pasamos por alto la precisión de lo que

nos dicen los otros, ya sea en forma oral o por escrito. Por consiguiente, al solicitar que los alumnos lean los pasajes en voz alta para fundamentar sus planteos o precisar sus respuestas, el señor Turner los obliga a adoptar una actitud respetuosa hacia el texto que están estudiando. Esa práctica, insistimos, es una forma de educación moral.

Prosigue la observación:

> La clase tiene dificultades con ciertos aspectos del lenguaje de Melville. En un momento, el señor Turner se dirige a uno de los estantes próximos a la ventana, toma un diccionario, lo lleva a su mesa y busca la raíz de la palabra *blasfemo*, caracterización que Starbuck hace de las intenciones de Ahab. En otro momento, una alumna lee un pasaje y el profesor no demora en preguntar: «¿Qué quiere decir "presajios [*sic*] externos, presentimiento interno"?». La chica se encoge de hombros y vuelve a mirar el libro. Otros alumnos hacen lo mismo, aunque varios toman notas y parecen marcar el pasaje como importante. Unos pocos observan expectantes al señor Turner.
>
> Tras un largo silencio, el profesor pregunta: «Bueno, ¿qué ve Starbuck cuando contempla el mundo exterior? ¿Cuál es su visión de la vida?».
>
> De inmediato se alzan varias manos. Cuatro alumnos se turnan para ofrecer nuevos comentarios sobre lo que ya se ha dicho, destacando lo cuidadoso y aprensivo que es Starbuck y la firmeza con que se opone a ir en persecución de la ballena blanca. El señor Turner vuelve al pasaje difícil: «Entonces, ¿qué quiere decir "presajios"? ¿Y "presentimiento"?».
>
> «"Presajios" tal vez signifique algo ominoso —dice un muchacho—, como el punto de vista de Ismael.»
>
> «Eso es —confirma el señor Turner—. Es como si el mundo siempre estuviera lleno de señales para él, no es sólo un mundo físico. Y esto también es importante para Starbuck, cuando dice que es blasfemo ir tras la ballena blanca.» El señor Turner se explaya sobre este punto durante un momento. Mientras habla, varios alumnos levantan la mano. La dejan pacientemente en alto durante un rato y luego comienzan a sostenerla con el otro brazo. Por último, al ver que el señor Turner sigue hablando, vuelven a bajarla.

Este fragmento del informe contiene una curiosa anomalía, que es a la vez irónica, moderadamente humorística e instructiva. El informe comienza anunciando que los alumnos del señor Turner tienen algunas dificultades con el lenguaje de Melville y pronto revela que no son los únicos. También el observador tropieza con una de las palabras clave del texto, *presagios*, que escribe mal tres veces: «presajios». A la luz de su anuncio inicial, el error del observador resulta a la vez irónico y gracioso. Y es instructivo por los interrogantes que suscita respecto de los límites de la perspicacia de las observaciones para captar las sutilezas morales de la experiencia en el aula.

Es evidente que el observador no siguió la discusión con un ejemplar de *Moby Dick* a la vista. Si lo hubiera hecho, habría visto la palabra *presagios* bien escrita y seguramente no se hubiera equivocado al citarla en su informe. Pero si el observador *no* tenía el libro a mano durante el debate, ¿qué nos dice esto sobre su capacidad de comprender lo que sucedía? ¿Puede estar en condiciones de juzgar la significación moral de la experiencia de los alumnos si se mantiene al margen de ese modo? ¿Es su propia experiencia tan diferente de la experiencia de los alumnos, que ya no le permite percibir el probable efecto sobre ellos? Al respecto, también podríamos recordar los datos sobre la intervención de los alumnos en el debate. Está claro que el observador se dedicó a hacer esos cálculos mientras se llevaba a cabo la discusión. ¿Podía hacerlos y al mismo tiempo escuchar con atención lo que se decía? Posiblemente, pero el hecho de que informe sólo sobre un pequeño fragmento de todo lo que debe de haber sucedido a lo largo de media hora nos hace sospechar que escuchó a medias, al menos parte del tiempo.

Estos comentarios ponen de relieve el carácter «externo» del observador de un aula, ya sea un investigador, un educador de docentes, un supervisor o un padre. Esta exterioridad es inevitable, dada la índole cerrada y privada de los asuntos del aula, y representa tanto una ventaja como una desventaja en lo que respecta a una consideración de las cuestiones morales como la que encaramos en este libro. La ventaja reside en la libertad del observador para mantenerse desligado del tópico en discusión o de la lección que se enseña y poder así captar ciertos aspectos de la interacción que podrían pasar inadvertidos para los participantes. Los

propios docentes a menudo se sorprenden con el informe de los observadores sobre lo que vieron en sus aulas. Desde luego, esto no tiene nada de raro. No significa que los observadores sean más perspicaces que los docentes, sino que, en cuanto visitantes, su atención no está atada a la tarea en curso, como sí sucede con el docente.

El carácter externo del observador es particularmente desventajoso, en cambio, en un aula tan informal y distendida como la del señor Turner, porque allí hay menos para ver que en los salones de la señora Johnson o la señorita Morton, por ejemplo, donde la estructura de la vida en la clase y las emociones de los participantes se revelan de manera tan notoria. La desventaja se agudiza cuando la actividad principal en este medio circunscripto es la lectura detenida de un texto, una tarea en la que el observador no puede tomar parte a menos que deje de ser un «lector» del aula. ¿Los alumnos del señor Turner tienen un profundo interés en lo que leen y comentan? ¿Toman a pecho algunos de los mensajes morales implícitos en *Moby Dick*? Es difícil saberlo. Los indicios de su interés son ambiguos. Además, el carácter específicamente textual y el tono moderado de la interacción del docente con los alumnos no sólo son difíciles de leer en términos morales; también es arduo concentrarse en ellos como observador. Esto puede explicar por qué en el informe aparece tan poco de lo que ocurre durante la media hora de discusión.

Continúa la observación:

> El señor Turner termina de hablar destacando una vez más el significado de las palabras. «Es un capítulo difícil», señala durante sus comentarios. Se pone de pie y dibuja un gran círculo en la pizarra. «Supongan que este es el mundo de la novela», dice, volviéndose hacia la clase. Todos lo observan. El profesor mira de nuevo el círculo, luego sonríe y sacude la cabeza. Pone la tiza en su lugar y vuelve a sentarse mientras comenta: «Bueno, ya saben qué va a pasar si trato de dibujar algo». Los alumnos se ríen por un momento y el señor Turner procede a explicar con palabras lo que antes había querido ilustrar con un dibujo.
>
> Cuando termina, dos alumnos (sin que les haya sido pedido ni ordenado) consultan los diccionarios que hay

en el fondo del salón y, tras esperar el momento propicio, leen las definiciones.

El elemento digno de atención en este fragmento es un chiste entre ellos que los alumnos evidentemente entienden pero que nosotros, los lectores, y tal vez el propio observador, no captamos. Esto también destaca la diferencia de perspectiva entre «participantes» y «observadores». ¿Qué habría pasado si el señor Turner hubiera continuado con su diagrama en la pizarra? No podemos saberlo con certeza, desde luego, pero al parecer habría sido algo cómico. Acaso, de proseguir con el dibujo, se habría embrollado por completo. Quizás eso ya había sucedido antes. Como sea, el recuerdo de una o dos de esas ocasiones anteriores hace que el profesor se detenga. Sonríe, sacude la cabeza y vuelve a sentarse.

Lo interesante de este fragmento es la actitud relajada y despreocupada del señor Turner. Parece reírse con ironía de sí mismo, y los alumnos le responden de idéntica manera. La broma está dirigida al docente, pero no se advierte nada sarcástico ni despectivo en la risa de los estudiantes. Reconocen la humilde autocrítica de su profesor y eso les resulta gracioso, igual que a él. Nadie parece tomar en serio el incidente y la clase pronto se aquieta y retoma la tarea. De hecho, el episodio se parece más a una broma entre amigos que a una conversación entre docente y alumnos.

¿Hay algo moral en esta actitud lúdica? Lo hay, si consideramos las lecciones que podrían aprender los alumnos. Una de ellas, si tratáramos de exponerla más plenamente, sería algo así: «Acepta tus limitaciones de buen grado, aprende de los errores pasados y no temas reconocer ante los demás que eres consciente de tus propios defectos». Esta podría ser una lección importante para los alumnos del señor Turner, porque en sus discusiones en clase a menudo se ven ante el riesgo de cometer algún error frente a sus compañeros. Cuando el profesor pregunta: «¿Qué nos dice esto de Starbuck?» o «¿Qué quiere decir "presagios externos, presentimiento interno"?», el estudiante que intente responder puede equivocarse y hasta quedar como un lector poco perspicaz. El modo como el señor Turner maneja sus propios defectos dice a sus alumnos: «No tengan miedo de equivocarse; aprendan a ser humildes».

Esta lección cambia, sin embargo, cuando recordamos que el profesor no completa la figura que empieza a dibujar. No quiere quedar demasiado en ridículo. Si tenemos esto en cuenta, podemos preguntarnos si sus alumnos estarán aprendiendo no sólo a ser humildes sino también a contenerse, a elegir con cuidado las preguntas que van a responder. Hay, en suma, una ambigüedad: por un lado, el señor Turner alienta a los alumnos a expresar sus ideas libremente, sin reticencias; por otro lado, les advierte que deberán aportar respuestas bien meditadas, antes que conjeturas improvisadas.

Una lección moral aparte para los alumnos del señor Turner, que también contiene este fragmento, se refiere a las relaciones docente-alumno. La desenvoltura con que el profesor se ríe de sí mismo frente a sus estudiantes es una señal de confianza. No parece preocuparle la posibilidad de perder autoridad si admite una debilidad; confía en sus alumnos lo suficiente como para ser franco con ellos. Sin abandonar su rol de docente, la persona que hace la mayoría de las preguntas y evalúa la mayoría de las respuestas, el señor Turner invita a los alumnos a ser sus amigos.

El registro prosigue:

> La clase, en general, está casi siempre en calma. Los alumnos escuchan los comentarios de los demás, leen ciertos pasajes juntos, observan a su profesor. También toman notas durante la discusión. (Al final del semestre, el señor Turner recoge todas las notas que tomaron en clase y las califica.) Hay alumnos que se arrellanan en sus asientos a medida que va pasando el tiempo, aunque suelen enderezarse con rapidez cada vez que intervienen en la conversación. De cuando en cuando, algunos echan un vistazo al reloj de pared o se miran las manos o los pies. Unos pocos hacen garabatos o se deslizan en un entresueño. Cada tanto, hay ojos que se adormecen. Estos signos de pasividad no parecen afectar al señor Turner. Rara vez interpela a los alumnos, pues prefiere que intervengan en forma voluntaria.

El observador vuelve a hacer una descripción general de la clase. Su empleo de los términos «arrellanan», «garabatos», «deslizan», «entresueño» y «se adormecen» pone de re-

lieve otra vez el aparente estado de desatención que reina en el aula. También comenta que la clase está «en calma» y muestra «signos de pasividad», lo cual, dicho sea de paso, no parece molestar al señor Turner (más adelante volveremos a este punto). Al mismo tiempo, dice que los alumnos arrellanados «se enderezan con rapidez» cuando tienen algo que decir. También señala que se escuchan unos a otros, «leen algunos pasajes juntos» y «observan a su profesor». Los indicios ambivalentes siguen siendo desconcertantes y no se limitan a la conducción de la clase. ¿Qué podemos decir, por ejemplo, de la práctica del señor Turner de calificar las notas de sus alumnos? Esa evaluación formal de la participación estudiantil contrasta con el estilo informal y amistoso de la clase. Si el señor Turner se propone evaluar lo que los alumnos extrajeron de las discusiones en clase, debe tener en mente algunos estándares mínimos de participación, lo cual significa que esos alumnos no son tan libres de hacer lo que quieren como sugiere la atmósfera de distensión.

El registro continúa:

> La discusión se concentra en Ahab. Un alumno comenta, mientras consulta su libro, que Ahab se niega a permitir que una criatura de la naturaleza esté «por encima de él».
>
> «¿En qué página está eso?», pregunta el señor Turner. Cuando el chico se lo dice, toda la clase busca el pasaje, y en ese momento el profesor le pide al joven que lo lea en voz alta.
>
> El señor Turner abre luego una Biblia que antes sacó de su portafolio y lee una parte acerca del dominio de la humanidad sobre todas las demás criaturas. «Aunque no está claro qué quiere decir "dominio" aquí», explica, «es evidente que Ahab tiene una opinión muy firme al respecto».
>
> El mismo chico que había planteado el tema interpola otro comentario sobre la objeción de Ahab a la idea de que la ballena lo domine. El joven argumenta que Ahab quiere ser más que un hombre mortal. El señor Turner concuerda con el planteo y le hace un agregado de su propia cosecha, en el sentido de que, según señala el Génesis, antes de que se le «concediera el dominio», el hombre era vegetariano y no mataba animales. La respuesta del

alumno hace mención de un pasaje de la novela en el que se dice que la ballena tiene cualidades divinas.

«¡Bien!», responde el señor Turner, al tiempo que toma el texto y lee más del mismo pasaje. Una chica lo interrumpe para preguntarle el número de la página, y toda la clase se remite a ella.

Este breve *pas de deux* entre el señor Turner y uno de sus alumnos constituye el tipo de intercambio verbal con el que sueñan los docentes. El alumno, con su primer comentario, pone en evidencia que está en camino hacia algo importante en su intento de entender mejor la motivación de Ahab. El docente percibe de inmediato la significación potencial de la idea incipiente del alumno y se apresura a ampliarla recurriendo a la Biblia, que «casualmente» tiene a mano. El joven da un paso más en su planteo y el profesor «hace un agregado de su propia cosecha». El alumno realiza un nuevo aporte, al que el profesor responde con un entusiasta: «¡Bien!», y enseguida toda la clase se concentra en el pasaje en cuestión. En conjunto, el episodio no puede haber durado más de uno o dos minutos, pero conforma un todo armónico, una diminuta viñeta de toma y daca pedagógica inserta en el marco más amplio de la lección del día.

¿Qué diremos de este episodio? Sin duda hay algo emocionante, casi eléctrico, en el intercambio entre el profesor y el alumno. El efusivo «¡Bien!» del señor Turner contrasta en forma marcada con su habitual aplomo y con todo lo que se ha dicho hasta aquí sobre la atmósfera distendida de la clase en su conjunto. Por el momento, al menos, todos parecen estar atentos. ¿Han cambiado las condiciones de manera definitiva o sólo se trata de un cambio temporario? En nuestra opinión, sólo es temporario. Ni el señor Turner ni sus alumnos parecen personas capaces de mantener un alto nivel de franco entusiasmo e intensidad durante mucho tiempo, al menos si es cuestión de discutir un texto como *Moby Dick*. (Los lectores podrán advertir el contraste entre esta clase y la de la señorita Walsh, descripta en la Segunda parte, en la que tanto la docente como los alumnos participaban con entusiasmo en la lección.) De todos modos, debemos tener cuidado de no sacar una conclusión apresurada acerca de la significación de esos repentinos brotes de atención ni del estado de cosas con el que contrastan. Para llegar a una

conclusión sobre ambas situaciones esperaremos hasta el final del registro, que no está muy lejano.

La observación continúa:

> La clase vuelve a referirse a Starbuck. El señor Turner hace preguntas sobre la afirmación de Ahab de que «Starbuck es mío». Les hace ver algunos aspectos del soliloquio de Starbuck sobre Ahab. Lee otro breve pasaje de la Biblia, que ilustra, según explica, la idea de que Dios creó al hombre con su aliento; «y aquí», agrega, «vemos que Starbuck inhala el aliento de Ahab».

Este fragmento se centra en la actividad del docente. Vemos al señor Turner preguntar, hacer ver, leer, explicar y agregar. El objeto de atención sigue siendo Starbuck. Una vez más, el profesor recurre a la Biblia, ahora para trazar un paralelo entre Ahab y Dios. ¿Las referencias bíblicas añaden gravedad moral a lo que se está leyendo? No parece que así sea, aunque sin duda enriquecen nuestra comprensión de los personajes de Starbuck y Ahab. Sirven, por lo tanto, para realzar la complejidad moral de ambos hombres. ¿Lo hacen de una manera moralmente educativa? Posiblemente, si bien es difícil decir qué aprenden los alumnos sobre sí mismos o sobre los asuntos humanos en general al ganar esa comprensión de los personajes del texto.

Prosigue el registro:

> Escasos minutos antes de terminar la clase, varios alumnos empiezan a guardar sus libros y útiles. Algunos tienen el almuerzo en la hora siguiente, otros deben concurrir a una clase y los demás disfrutarán de una hora libre. Guardan sus cosas en silencio mientras continúa la discusión. El señor Turner concluye un comentario sobre los hechos que han analizado. Se pasa de la hora «oficial» de clase para explicar lo importante que es tratar de entender realmente a Ahab. Los alumnos esperan con paciencia; alrededor de la mitad sigue con el libro abierto, mientras que los demás están sentados en el borde de sus sillas. Tras una pausa en la que vuelve a pasar la vista por todo el grupo, el profesor dice en voz alta: «Muy bien», y los alumnos saltan de sus asientos o se levantan sin prisa, algunos desperezándose mientras guardan los útiles.

Aun en sus momentos finales, la clase del señor Turner mantiene su actitud característica. Se diluye con lentitud en vez de terminar en forma abrupta. Algunos alumnos anticipan la finalización de la hora y empiezan a prepararse para salir, pero lo hacen en silencio y muy por adelantado. Otros parecen no tener ningún apuro. El señor Turner conserva hasta el fin su aplomo. Continúa hablando fuera de hora, y aun después de concluir lo que quiere señalar, hace una pausa y mira con calma al grupo antes de decir en voz alta «Muy bien» y dar así la señal de partida a los alumnos. Los que se ponen de pie y se desperezan antes de salir parecen expresar mucho mejor el tono de la clase en su conjunto que quienes saltan de sus asientos y se lanzan hacia la puerta, aunque incluso estos últimos han tenido suficiente autocontrol para esperar con paciencia la señal del señor Turner.

¿Qué pasa con quienes sólo leemos el informe? ¿También estamos ansiosos por irnos, o nos parecemos más a los remolones? ¿Desearíamos que el informe fuera más largo, o nos complace ver que ya terminó? ¿Y cómo nos imaginamos que se siente el observador cuando finaliza la clase?

Como comentaristas, debemos confesar que nos costó más abordar este conjunto de observaciones que los dos anteriores. Durante todo el proceso, nuestros pensamientos a menudo se desviaban hacia cosas que sólo tenían una relación tangencial con lo que se describía. Por ejemplo, en medio de la escena en que el señor Turner va a buscar la palabra *blasfemo* en el diccionario, comenzamos a pensar en términos más generales en la capacidad que tiene el docente de saber con certeza qué extraen sus alumnos de la experiencia, más allá de una comprensión más profunda y posiblemente más satisfactoria del texto que estudian. Esa cuestión nos llevó a reflexionar más sobre el aporte de la literatura al bienestar moral de sus lectores. De allí pasamos a la pregunta sobre cómo han respondido los educadores en tanto grupo, y cómo podrían responder aún, al escepticismo público respecto del valor de los estudios literarios en las escuelas de nuestro país. Empezamos a escribir acerca de estos temas en un borrador inicial de esta sección, en la creencia de que cualquier idea que nos despertara la lectura del informe del observador constituiría una «reflexión» legítima sobre lo leído. Pero esos escritos nos llevaron tan lejos de

nuestro punto de partida que pronto empezamos a preocuparnos por cómo volver a donde estábamos.

La dificultad que experimentábamos para mantenernos concentrados en el informe de lo ocurrido en el aula del señor Turner se debía, según creemos, al efecto combinado del carácter reposado de la clase, el enfoque textual de la discusión y la actitud despreocupada de los alumnos y el docente. Todo contribuía a hacernos sentir que había poco que decir —dado nuestro propósito en este libro— sobre los detalles de lo que sucedía. No se trataba de que el informe de las observaciones no nos indujera a pensar en cuestiones morales. Todo lo contrario. Sin embargo, como acabamos de explicar, nuestras reflexiones en ese sentido nos alejaban cada vez más de los detalles de la propia clase. Por otra parte, sospechamos que incluso el observador puede haber tenido una dificultad similar, aunque es evidente que logró mantenerse alerta, al menos en parte, hasta el final de la clase. ¿Qué nos indican esas dificultades acerca del proceso por el que tratamos de discernir la significación moral de lo que ocurre en las aulas?

Nos indican, ante todo, que debemos cuidarnos de decir que una clase es anodina o carente de significación moral por el solo hecho de haber estado un poco distraídos o aburridos mientras leíamos informes acerca de ella o la observábamos desde el fondo del salón. En el informe del observador aparecen numerosas pruebas indirectas de que fue mucho lo que sucedió en el aula del señor Turner desde el punto de vista intelectual e incluso moral, si bien la mayor parte de la acción no fue muy interesante de observar. Sin embargo, esas mismas dificultades también sugieren (y podemos hallar indicios de ello en el registro si prestamos suficiente atención) que dentro del aula el observador puede no haber sido el único en sentirse un poco «afuera». Otros de los presentes, incluidos tal vez algunos de los alumnos que más tarde se abalanzaron hacia la puerta, quizá se sintieron igual.

Supongamos que los pensamientos de algunos de los alumnos del señor Turner hayan volado a kilómetros de distancia de donde tendrían que haber estado durante la mayor parte de la clase. (El observador prácticamente nos dice que así fue. Señala que «cada tanto, hay ojos que se adormecen» y habla de «unos pocos» que «hacen garabatos o se des-

lizan en un entresueño».) ¿Qué nos dice esta circunstancia en cuanto a la significación moral de lo que ocurre?

En sí misma, no nos dice nada de gran importancia, porque es difícil concebir una clase en la que *no* haya de vez en cuando unos pocos alumnos soñadores. Pero puede hacer que nos preguntemos acerca de la actitud del señor Turner frente a la posibilidad de tener alumnos de ese tipo en su clase. ¿Sabe que están allí? ¿Sospecha acaso que podrían estar? ¿Le importa? ¿Hace algo para identificarlos y tratar de llevarlos de nuevo al redil? Estas preguntas *sí* tienen un tinte moral: se ocupan de cuestiones de equidad y justicia, en la medida en que esos antiguos y honorables ideales se plantean en el contexto de un aula. Si el señor Turner, por ejemplo, ignorara por completo a los alumnos que hablan poco o nada y están visiblemente distraídos o casi dormidos durante la clase, para concentrarse sólo en los que están atentos e intervienen por iniciativa propia en la discusión, algunos analistas educativos seguramente lo acusarían de no cumplir con su responsabilidad como docente.

Por nuestra parte, no queremos de ningún modo hacer ese tipo de acusación. Y sería absurdo hacerla sobre la base de una sola observación. Cualquier persona deseosa de responder a las preguntas que hemos planteado tendría que visitar el aula del señor Turner muchas veces, y hablar con él largo y tendido sobre sus objetivos y métodos didácticos. Al mismo tiempo, no podemos dejar de advertir, dentro del registro, un par de detalles que apuntan en la dirección de ese juicio.

Observamos, por ejemplo, que el señor Turner «rara vez interpela a los alumnos, pues prefiere que intervengan en forma voluntaria». La expresión *rara vez* implica que el observador lo *ha visto* interpelar a algún alumno, aunque tal vez no durante esta clase en particular. De cualquier modo, eso es muy infrecuente, se nos dice. También podríamos notar que el registro no menciona ningún signo de alarma o inquietud en el señor Turner por los alumnos que parecían estar soñando despiertos o dormitando. Aun sin interpelarlos, podría fácilmente haber fruncido el ceño o golpeteado sobre la mesa para llamarles la atención, o haber hecho alguna otra cosa para indicar su desagrado o preocupación. Sin embargo, no se nos da ningún indicio de que hiciera nada en respuesta a esas situaciones, al menos ese día en par-

ticular. Debemos recordar que, según señaló el observador, la mayoría de los alumnos tomó parte en la discusión (y a veces en forma muy notable). Suponemos que muchos lectores, sobre todo los profesores secundarios de lengua, verían con buenos ojos ese grado de participación.

Pero en el registro hay otra cosa digna de mención que no captamos en nuestra primera lectura. El informe no contiene el nombre de ningún alumno. No se dice que el señor Turner se dirija a nadie por su nombre, salvo cuando pasa lista al principio de la clase, y tampoco el observador emplea nombres propios. Con excepción del profesor, el observador se refiere a quienquiera que hable simplemente como «un alumno». Esta situación contrasta con la correspondiente al aula de la señora Johnson (observada por la misma persona, dicho sea de paso), en la que la profesora llama a todos por su nombre de pila. ¿A qué se debe la diferencia? ¿Podría reflejar una actitud de mayor desapego de parte del señor Turner? ¿Podría ser que le importaran menos los alumnos como individuos que a la señora Johnson? Nos parece que este es un juicio demasiado apresurado, y también una pregunta errónea.

Es errónea porque el propósito de nuestro comentario no es juzgar a los docentes en términos comparativos. Tampoco nos proponemos determinar si cualquiera de ellos, considerado por separado, es moralmente deficiente o admirable. El señor Turner, sin duda, está muy interesado en la literatura que lee con su clase. También es posible que sus alumnos le interesen como personas mucho más de lo que revela el registro de observaciones. De hecho, basados en nuestra relación de tres años con él, consideramos que es una persona muy solícita.

Sobre la sola base del informe, sin embargo, seguimos desconcertados por la aparente costumbre del señor Turner de no llamar a sus alumnos por sus nombres de pila ni por ningún otro, hasta donde sabemos. ¿Podría ser esa característica otra manifestación de su actitud fría, un rasgo que ya comentamos al principio? Es posible. Pero esto tampoco nos dice qué podría significar esa actitud fría desde una perspectiva moral, sobre todo cuando parece ser compartida por la clase en su conjunto o al menos por una buena cantidad de los presentes. ¿Los alumnos se limitan a copiar la actitud del señor Turner, o el proceder tanto de uno como de los

otros tiene su origen en algo que está más allá de todos ellos: un *ethos* distintivo de toda la escuela, tal vez, o una versión atenuada del cansancio del mundo asociado como un estereotipo a ciertos sectores de la clase privilegiada? Sea como fuere, concluimos nuestro encuentro con la clase de lengua del señor Turner preguntándonos aún qué decir sobre lo que hemos visto.

IV

Nuestra última serie de observaciones corresponde a un aula de tercer grado de una escuela católica. La maestra es la hermana Grace, una mujer afable de origen irlandés, de corta estatura y, por su apariencia, de cuarenta y tantos años. Aunque pertenece a una orden religiosa, la hermana viste ropa de calle cuando enseña.

> Una tarde de fines de septiembre, los niños debían hacer unos carteles para su clase de religión. La semana anterior habían recortado figuras de «gente que ayuda a otra gente» y ahora iban a formar equipos de tres o cuatro para montar las imágenes en un cartel. Para explicar la tarea a la clase, la hermana Grace tomó una hoja de papel afiche y sostuvo contra ella dos recortes colocados en ángulos oblicuos entre sí.
>
> «¿Pondrían sus figuras así?», preguntó.
>
> Los niños respondieron a coro: «¡No!».
>
> La hermana Grace giró los recortes para que quedaran superpuestos. «¿Y así?», preguntó.
>
> «¡No!»
>
> Ahora puso las figuras paralelas a los bordes de la hoja. «¿Con prolijidad?»
>
> «¡Sí!»
>
> «¿Pondrían mucha goma en la parte de atrás de la figura o una línea finita alrededor del borde?»
>
> «¡Una línea finita!»

Hay algo a la vez muy familiar y un tanto peculiar en la forma de las preguntas de la hermana Grace en este fragmento inicial. Se asemejan a cierto modo de preguntar que suelen adoptar los adultos cuando hablan con niños de corta edad, lo que explica su familiaridad. Por qué nos resultan peculiares no es tan fácil de decir. En parte, se debe a su ca-

rácter retórico. Es obvio que la docente sabe la respuesta a cada una de las preguntas, y también la saben los niños. La forma de gritar las respuestas al unísono no deja lugar a ninguna duda. Y para agregar otro matiz a la cuestión de quién-sabe-qué, la maestra evidentemente sabe de antemano que los niños conocen las respuestas. Formula las preguntas de modo tal que sería muy difícil obtener otra contestación. ¿Por qué, entonces, se molesta en preguntar? Presumiblemente, porque quiere recordar a los niños que deben colocar los recortes con prolijidad en los carteles (es decir, paralelos a los bordes y sin superponerse) y evitar excederse con la goma. Si no les recordara estas cosas, es muy posible que al menos algunos de los alumnos pegaran las figuras torcidas y con demasiada goma.

Está muy bien, diríamos, pero, ¿para qué emplear preguntas con ese fin? ¿Por qué no *decir* simplemente a los niños qué hacer, tal vez con una demostración para completar la cosa? No sabemos con certeza cómo respondería la hermana Grace a esa pregunta, pero se nos ocurre que diría que es un poco más divertido hacerlo a su manera. Y probablemente lo sea. Pero la mera referencia a la diversión ayuda a señalar lo que al principio nos pareció peculiar en sus preguntas.

Desde el punto de vista pedagógico, es decir, desde la perspectiva de su función como estrategias didácticas, las indagaciones de la hermana Grace no son preguntas de verdad. Son preguntas *simuladas*, parte de un pequeño juego entre la maestra y los alumnos. Ella no pretende averiguar qué saben o entienden los niños. Tiene perfecto conocimiento de lo que responderán ante los dos ejemplos que les brinda. Lo mismo ocurre con la pregunta sobre la goma de pegar. Por otra parte, es igualmente evidente que los niños saben que ella sabe que ellos saben. En otras palabras: saben que todo es parte de un juego elaborado, y por eso gritan las respuestas con tan notorio júbilo. La maestra simplemente les toma el pelo y ellos participan encantados en la diversión.

Ya hemos dicho que esta es una manera familiar de «preguntar» entre adultos y niños pequeños. Un ámbito en el cual se ha convertido casi en una modalidad clásica de interacción es el circo. Allí, los payasos la emplean todo el tiempo para «inducir» a la multitud (compuesta en su mayor parte

por niños, desde luego). Lo hacen remedando «preguntas» para que el público grite respuestas que, a su vez, provocan acciones extravagantes del payaso. Por lo general, el público acepta con deleite la invitación a participar de este modo, y suponemos que también los payasos se divierten.

Cuando esta modalidad payasesca se da en un aula, sin embargo, entran inevitablemente en juego otras consideraciones además de la diversión que entraña. Las aulas, después de todo, no son circos, aunque la mayoría de los educadores actuales insistiría probablemente —y con razón— en que la risa y la diversión tienen su debido lugar en la escuelas. Pero, ¿cuál es ese lugar y qué formas de diversión se adecuan a él? Tengamos presentes estas preguntas mientras volvemos al registro de observaciones.

> Esa misma tarde, la hermana Grace estaba haciendo a los niños una serie de preguntas sobre los mapas. Leía un enunciado y pedía a los chicos que dijeran si era verdadero o falso. El primero fue: «Un mapa es un dibujo de un lugar». A mí me pareció ambiguo, pero los niños gritaron todos juntos: «¡Verdadero!», que evidentemente era la respuesta deseada.
>
> Más adelante apareció este otro enunciado: «En un mapa sólo pueden mostrarse lugares pequeños». El coro de voces gritó con confianza: «¡Falso!».
>
> La hermana Grace miró a los niños con expresión de incredulidad y exclamó: «¿¡Falso!?».
>
> De inmediato, muchos de los alumnos pregonaron: «¡Verdadero!».
>
> «¿¡Verdadero!?», dijo la hermana Grace abriendo los ojos para demostrar su aparente sorpresa. Dejó luego que los niños pensaran en el enunciado antes de resolver la confusión y reconocer que sí era falso.

En este fragmento volvemos a encontrar a la docente interrogando a sus alumnos, aunque no en la forma simulada de antes. Esta vez, sus preguntas tienen un carácter mucho más didáctico que en el primer caso. Pero, si comparamos más a fondo las dos situaciones, observaremos similitudes dignas de atención. Como antes, los niños responden al unísono con una sola palabra. Y parecen hacerlo con gusto, al igual que en la ocasión previa. También aquí hay un com-

ponente de juego y tomadura de pelo, aunque no del mismo tipo que antes. Veamos un poco más en detalle la comparación entre las dos series de preguntas.

En el segundo caso, el juego de la docente consiste en un intento de convencer a los chicos de que contestaron mal cuando en realidad no es así. Como respuesta a este engaño, muchos de los jovencitos cambian de inmediato de opinión, sólo para encontrarse con una nueva mirada de incredulidad de su maestra. Este giro de los acontecimientos los confunde, dado que implica claramente que ambas respuestas eran incorrectas. Su comportamiento nos hace recordar a los desconcertados alumnos del señor Gradgrind en *Tiempos difíciles*, de Dickens, quienes se apresuraban a cambiar sus respuestas cada vez que el maestro fruncía el ceño. En el episodio aquí registrado, la hermana Grace disipa la confusión de sus alumnos asegurándoles que su primera respuesta era correcta, después de todo, tal como habían creído al principio.

La principal diferencia entre esta situación y la anterior es que en esta la maestra agrega un elemento de engaño, ausente en aquella. Estrictamente hablando, podríamos decir que también fue engañosa la primera vez, pues actuó como si estuviera haciendo preguntas genuinas y no retóricas. Pero en ese caso los niños no caían en el engaño, y en este, sí. Se sienten momentáneamente confundidos porque lo que parece ocurrir resulta no ser lo que creían. Se supone que la lección es acerca de los mapas, pero como resultado de la broma de la hermana Grace, los niños terminan por verse frente a una lección sobre las preguntas en clase y cómo contestarlas.

Una vez más, nos preguntamos por qué una docente actuaría así. Nuestra respuesta anterior, que imaginamos daría la propia hermana Grace, fue: «Sólo para introducir un poco de diversión en lo que de otro modo sería una actividad rutinaria». Esa respuesta también es aplicable en este caso, por cierto, pero no suena tan convincente como antes. Algunos tipos de engaño (las tomaduras de pelo amables, por ejemplo) pueden ser bastante disfrutables en casi todas las circunstancias, pero un engaño que genera una auténtica confusión, aunque sólo sea momentánea, en una situación pedagógica, bordea los límites de lo sensato y apropiado en esas condiciones. ¿La hermana Grace antepone en este

ejemplo el juego al estudio, o los mezcla cuando menos de modo inconducente y por lo tanto imprudente? La respuesta a este interrogante plantea una cuestión moral, porque también es moral, sin duda, preguntarse si un docente cumple con sus obligaciones pedagógicas.

Continúa el registro:

> Una tarde de fines de noviembre, la hermana Grace llevó a los niños al rincón de la oración para hablarles de la época navideña. «¿Saben qué es esperar un cumpleaños, las vacaciones o el nacimiento de un bebé?», preguntó. Los chicos asintieron con la cabeza. «¿La espera es fácil o difícil?»
>
> «Difícil», respondieron.
>
> «¿A veces se ponen de mal humor cuando tienen que esperar?»
>
> «Sí», dijeron los chicos.
>
> «Todo el mundo se está preparando para la Navidad», dijo la maestra. «¿Cómo llamamos a las cuatro semanas anteriores a Navidad?»
>
> Unos cinco niños alzaron la mano y la hermana Grace pareció sentirse muy decepcionada. Les dijo: «Voy a cerrar los ojos hasta que haya más manos levantadas». Bajó la cabeza por un momento, y cuando volvió a mirar casi todas las manos estaban en alto. Nombró a un niño, y este dijo: «Adviento».
>
> «¿Vale la pena la espera cuando son cosas buenas?», preguntó la hermana Grace.
>
> «Sí», dijeron al unísono los niños.

Aquí tenemos una nueva serie de preguntas y respuestas. Como antes, la hermana Grace hace preguntas que requieren respuestas de una sola palabra. Esto empieza a parecer un patrón de conducta en ella. Suponiendo que lo sea, ¿qué nos revela? Si consideramos sólo el formato —preguntas que inducen y respuestas breves—, observamos una llamativa semejanza entre el método de interrogación de la hermana Grace y lo que a veces se denomina método socrático. En muchos de los diálogos platónicos, Sócrates guía a sus interlocutores a través de argumentos y aquellos aportan poco más que un ocasional «Sí», o «No», o «Decididamente», casi igual que los alumnos de la hermana Grace du-

rante la charla en la clase. Esta similitud en la forma, sin embargo, es lo único que ambos procedimientos tienen en común. A diferencia de las preguntas de Sócrates, las preguntas de la hermana Grace no forman parte de ninguna estrategia evidente de argumentación. De hecho, ni siquiera funcionan como verdaderas preguntas. Son más semejantes a movimientos en un juego cuyo principal propósito es maximizar la participación de los jugadores.

Con esta posibilidad en mente, consideremos la reacción de la hermana Grace ante la escasa cantidad de niños que levantan la mano en respuesta a la pregunta sobre el período de cuatro semanas previo a la Navidad. Se muestra decepcionada, anuncia que va a cerrar los ojos hasta que se alcen más manos y procede a hacerlo. Su decepción puede ser comprensible si suponemos que ya se habló a los niños del Adviento en anteriores ocasiones. Pero, ¿por qué cerrar los ojos? ¿Por qué no darles más tiempo para que piensen en la respuesta y esperar con los ojos abiertos a que más niños puedan darla?

Una respuesta, congruente con la impresión que nos hemos formado hasta ahora, sería que el acto de cerrar los ojos hace que la situación resulte más lúdica y, en consecuencia, más divertida. Al cerrarlos, la hermana Grace dice, en sustancia: «Hagamos de cuenta que no puedo verlos por unos segundos; eso les dará la oportunidad de hacer algo que luego me resultará sorprendente, o desconcertante, o ambas cosas». Los niños, sin duda, están muy familiarizados con este procedimiento. Es igual al que tiene lugar en las fiestas de cumpleaños, cuando se pide al homenajeado que cierre los ojos mientras traen la torta. Por otra parte, cumple en diversas formas un papel crucial en innumerables juegos infantiles, y la hermana Grace, como hemos empezado a descubrir, parece disfrutar mucho de los juegos con los niños.

Otra posibilidad, que en realidad no contradice a la que acabamos de plantear, es que la hermana Grace quiera dar la espalda a lo que podría considerarse análogo a «copiarse». Sospecha, digamos, que el único modo de que se alcen más manos es que algunos alumnos ayuden a otros a dar con la respuesta, susurrándola o pronunciándola en silencio. Sin embargo, la prueba de que la respuesta «se sabe» implica encontrarla sin ayuda. Entonces, para evitar ser testigo de

esas comunicaciones «ilegales», la hermana Grace se ofrece convenientemente a cerrar los ojos. Decide no ver lo que de otro modo tendría que censurar.

Ya lo interpretemos de una forma u otra, los ojos cerrados de la hermana Grace introducen un elemento de magia o artificio en un proceso cuya estructura global no es en sí misma mágica ni lúdica. Ese elemento no encaja bien, a nuestro entender, en una conversación por lo demás directa sobre las próximas vacaciones, porque el comportamiento de la docente oscurece el propósito manifiesto de la clase y nos lleva a preguntarnos cuál es la mezcla apropiada entre lo divertido y lo serio en el trato con niños de corta edad. ¿En qué consiste esa mezcla? ¿Cómo sabemos cuándo la hemos conseguido o perdido? ¿Y qué queremos decir al calificarla de «apropiada»? ¿Qué tiene de apropiado? En lugar de intentar responder ahora a estas preguntas, volvamos al registro de observaciones.

> Una tarde de principios de diciembre, al comienzo de una lección de caligrafía, la hermana Grace preguntó a los chicos qué nueva letra iban a practicar ese día. Sin embargo, no buscaba sugerencias; les preguntaba, en cambio, si podían predecir cuál era la siguiente letra de la secuencia, recordando la que habían practicado en la lección anterior. Nombró a un niño, que dijo: «La *N*». La hermana Grace le contestó que no. Entonces, las manos empezaron a agitarse con entusiasmo y se representó una escena que se reitera con tanta frecuencia en la clase, que alcanzó la categoría de broma de rutina. Los niños estaban tan animados, tan ansiosos de que los nombraran, que no se conformaban con levantar las manos. Ni siquiera agitarlas con vigor era suficiente para muchos de ellos. Se retorcían o brincaban en sus asientos. Algunos empezaron a exteriorizar su entusiasmo gritando: «¡Ah, ah, ah!».
>
> La hermana Grace respondió a la situación como es su costumbre: fingió tomar las expresiones de entusiasmo de los niños como una respuesta. «No», les dijo, «no es la *A*». Como siempre, los chicos se rieron y luego algunos cambiaron sus «¡Ah!» por «¡Ay!, ¡ay!, ¡ay!». Ante esto, la hermana Grace simuló sentirse confundida y dijo: «Oigo un extraño sonido: *ay*».

El patrón de conducta anterior se repite con algunas variantes. Otra vez observamos un formato de preguntas y respuestas en el cual las contestaciones de los niños (no sus respuestas a la pregunta, sino sus gritos de entusiasmo) ocasionan réplicas simuladas de la maestra que son festejadas con risas. Esta vez, la docente finge interpretar mal lo que dicen los niños. Trata los gritos de entusiasmo como si fueran respuestas genuinas a su pregunta. Por otra parte, el observador dice que la hermana Grace recurrió tantas veces al mismo ardid, que este se ha convertido en una broma establecida. Es posible incluso que algunos niños griten «¡Ah!» a propósito, sólo para ver a la maestra reaccionar en su forma habitual. Su rápido cambio a la expresión «¡Ay!» parece confirmar su deseo de participar en la diversión y seguir la broma.

El humor de esta situación recurrente merece considerarse con mayor detenimiento. Surge, como hemos visto, de un aparente malentendido. Un grito espontáneo de entusiasmo es tomado como la respuesta a una pregunta. Pero está claro que la maestra no se equivoca de verdad, y los niños lo saben. Si así fuera, la broma se volvería contra ella y es improbable que se repitiera. Lo que realmente sucede es que la maestra se ríe de la imposibilidad de los chicos de contener el griterío en su afán de contestar a la pregunta. Les toma el pelo de modo afable. Y a ellos les encanta.

Volvemos a plantear una pregunta que a esta altura se ha vuelto de rutina: ¿Por qué tomar el pelo a los niños de esta manera? La respuesta directa —por mera diversión— sigue siendo posible. Más aún: empieza a parecer otra vez una explicación perfectamente razonable. Porque en este caso, a diferencia del episodio de la pregunta sobre los mapas, no parece ocurrir nada contraproducente y, como hemos dicho, los niños se muestran aparentemente encantados. Se divierten. Pero, ¿es esta una razón suficiente para que la hermana Grace actúe así? ¿Suceden tal vez otras cosas que la respuesta «por mera diversión» no toma en cuenta? Por ejemplo, ¿qué lección podrían extraer los niños de una maestra que persiste en desviar la atención de la materia enseñada? ¿Comenzarán a dudar de la importancia del propósito manifiesto de la escolaridad? Si la materia parece un tanto inconexa, ¿empezarán a dudar de su propia competencia para entender esas cosas? Reconocemos que un do-

cente que juega y bromea con sus alumnos demuestra comprender sus necesidades, pero puede suceder lo mismo con otro que sea más serio y formal. Quizás el docente que acostumbra bromear en clase, creando una atmósfera juguetona y animada, lo hace a expensas de oscurecer y, en definitiva, debilitar el presunto objetivo de toda la empresa. ¿Será este el caso de la hermana Grace? ¿La suya es sólo una sana diversión o podría implicar algo más?

La observación continúa:

> Alrededor de una semana antes de las vacaciones de Navidad, una tarde en que sus alumnos de tercer grado estaban en el gimnasio, la hermana Grace puso una sorpresa en el pupitre de cada uno de ellos: un lápiz de caramelo a rayas con una figura de Santa Claus en un extremo. Los niños se estremecieron de alegría al volver del gimnasio y encontrar los lápices; no todos, en realidad, porque en el pupitre de Reginald no había ningún lápiz. Cuando la hermana Grace comprobó que Reginald, en efecto, no había recibido su regalo, se le ocurrió que tal vez lo hubiera puesto por error en el pupitre de uno de los tres niños ausentes ese día. Pidió a Emily que revisara esos tres pupitres.
>
> Esta era sólo una de las muchas ocasiones en que Emily trabajaba como asistente de la hermana Grace. Su status especial también se manifestaba en otros aspectos. Poco después, esa misma tarde, la hermana Grace anunció que era hora de prepararse para estudios sociales. «Despejen los pupitres», dijo. «A ver cuál de las filas es la primera en estar lista.»
>
> Emily estaba en la computadora, y aunque todos los demás niños ya habían vuelto a sus asientos y despejado las mesas, permaneció en ella. La hermana Grace empezó a repasar un capítulo que los chicos habían leído sobre la tribu hopi. Hizo preguntas sobre las viviendas de los hopis: cómo se construían, cómo se llamaban, cómo se calefaccionaban. Preguntó qué eran los *kachinas* y cómo rezaban los hopis.
>
> «¿Les parece que habría muchas peleas entre los hopis?», preguntó.
>
> Las manos se alzaron y ella nombró a un alumno, quien dijo: «No».

«No», repitió la hermana Grace. «¿Por qué no?»

Otra vez se levantaron varias manos y la maestra nombró a un segundo alumno. «Porque eran pacíficos», respondió este.

«Porque eran pacíficos», dijo la hermana Grace. «Estoy pensando en una palabra. La palabra en la que estoy pensando también se usa para nombrar un mueble.»

Las manos se agitaron en el aire mientras algunos niños daban saltos en su afán de responder. La hermana Grace nombró a un tercer alumno, quien dijo: «Mesa».

«Mesa», confirmó la maestra.*

Durante la primera parte de este repaso, Emily siguió usando la computadora (un privilegio que nunca vi otorgado a ningún otro alumno), y ni la hermana Grace ni los demás chicos actuaron como si hubiera algo sorprendente en la demora de la niña para unirse al grupo.

Este segmento de la observación resulta peculiar porque ofrece detalles sobre dos actividades diferentes —la distribución de los lápices de regalo y, luego, la conversación sobre los hopis—, pero su verdadero tema es Emily y los privilegios de que parece disfrutar en el aula de la hermana Grace. El relato de la charla sobre los hopis da la impresión de que el observador procura mantenerse atento a lo que ocurre pero no puede hacerlo porque su mente está también puesta en Emily y en el trato especial que parece dársele. El observador no lo entiende. Tampoco se explica por qué los demás niños no objetan ese trato. «¿Emily es la preferida de la maestra?», es la pregunta implícita en el informe.

Supongamos que lo sea. ¿Qué nos diría eso sobre el clima moral en el aula de la hermana Grace? Ante todo, nos diría que la hermana tiene favoritismos, cosa que la mayoría de la gente probablemente vería mal en un docente. De todas las cualidades morales que puede tener un docente, el hábito de ser justo es sin duda una de las más apreciadas. Las reglas de la equidad exigen tratar a todos los alumnos de igual manera, al menos en lo que se refiere a conceder favores y privilegios, aunque también suelen admitir el otorga-

* En el original, la hermana Grace piensa en la palabra «*table*». La respuesta del niño alude a las altiplanicies o mesetas («*mesa*» en inglés) de Arizona donde vivían originariamente los hopis. Los *kachinas*, por su parte, son los espíritus de los ancestros. (*N. de la T.*)

miento de premios especiales para reconocer algún desempeño sobresaliente. Hasta los alumnos más pequeños comprenden estas reglas y están atentos a sus transgresiones, razón por la cual es muy desconcertante la aparente aceptación del status privilegiado de Emily por sus compañeros. Es extraño que guarden silencio ante ese trato poco equitativo. Tal vez sepan algo que el observador ignora. Aceptemos el supuesto de que hay una explicación sensata para el trato especial que recibe Emily y sigamos adelante, aunque la sospecha de que la hermana Grace puede ser culpable de injusticia, una vez despertada, nos acompañará inevitablemente al menos hasta que le encontremos alguna solución, como sucede con muchas de las corazonadas y conjeturas suscitadas por las visitas a las aulas y las reflexiones concomitantes.

¿Hay algo más que decir con respecto al regalo de los lápices y la lección sobre los hopis? El reparto de los lápices sin duda debe verse como un gesto considerado de parte de la hermana Grace. Suponemos que es una iniciativa que tomó por su cuenta y pagó de su propio bolsillo. Aunque el costo seguramente no fue muy alto, lo que vale, como dicen, es la intención. La evidente alegría de los niños al recibir el regalo deja muy en claro que lo agradecen.

La lección sobre los hopis se informa con demasiada brevedad como para revelar muchas cosas, pero sí sugiere que el material estudiado presenta una visión positiva de ese pueblo y su cultura. Nos preguntamos, sin embargo, según el tipo de preguntas formuladas, en qué medida se pide a los niños reflexionar a fondo sobre lo que leyeron. Casi todas las preguntas de la hermana Grace requieren respuestas de una sola palabra y no parece haber ningún seguimiento ni profundización del tema una vez que se ha dado la respuesta correcta. Además, el conjunto de preguntas comprende una extraña mezcolanza de cuestiones, desde las viviendas hasta la forma de rezar, aunque esto podría deberse a que es una lección de repaso. Con todo, cuando estas preguntas se agregan a las que consideramos antes, tenemos la creciente impresión de que la hermana Grace no ha tomado muy en cuenta el modo de pensar de los niños o, mejor dicho, el modo como son capaces de pensar. Con su estilo de interrogatorio, *actúa como si* el objetivo de la escolaridad fuera la ad-

quisición de «fragmentos» de conocimiento, que pueden ser exhibidos a pedido.

Subrayamos el «actúa como si» porque creemos que la hermana Grace, de acuerdo con todo lo que sabemos de ella, sería capaz de articular una concepción mucho más elaborada de la enseñanza y el pensamiento de los niños de lo que hasta aquí revela el informe. Sin embargo, aun a riesgo de ser injustos con ella al adoptar sólo el punto de vista de un observador o un alumno, insistimos en nuestra opinión un tanto desfavorable a fin de señalar que la idea de que el cometido de un alumno es almacenar fragmentos de conocimiento no es sólo un criterio psicológico o siquiera educativo. Es también una postura moral, en tanto constituye una concepción de la valía y la capacidad humanas, que a su vez dicta el modo de tratar a los otros. Por consiguiente, una docente que persiste en actuar como si la educación consistiera, ante todo, en acumular minúsculos fragmentos de conocimiento no es sólo alguien que se adhiere casualmente a una psicología pasada de moda. El hecho de ser pasado de moda también tiene ramificaciones morales.

El registro de observaciones prosigue:

> Durante una tarde de enero, la hermana Grace daba una clase de lengua centrada en la fonética. Presentaba grupos de palabras con sonidos similares y pedía a los niños que indicaran la palabra de ese grupo que tenía determinado sonido, como, por ejemplo, *que* en *saqueo*. Sheila tuvo dificultades con *saqueo* (presumiblemente porque no conocía la palabra), de modo que la hermana Grace trató de ayudarla preguntándole cómo sería sin la *o* final. Sheila reconoció *saque* y luego pudo leer *saqueo*. A continuación, la maestra le pidió que leyera el resto de las palabras de la lista, una de las cuales era *pecar*. Con esfuerzo, Sheila logró leer todas las palabras menos *pecar.* Al parecer, no podía con ella.
>
> La hermana Grace apagó el proyector que había usado para presentar las listas de palabras y, mientras el resto del grupo esperaba, fue hasta el pizarrón y escribió una nueva lista: *becar, secar* y *pecar.* Sheila leyó las dos primeras sin ningún problema pero insistió en que no sabía la tercera. La hermana Grace escribió *pecarí* en la pizarra y Sheila la leyó de inmediato.

«Entonces, ¿qué pasa con esta?», preguntó la maestra, señalando *pecar*.

De nuevo, Sheila procedió como si esa palabra fuera un misterio indescifrable.

Por último, la hermana Grace le dijo, enojada: «No vamos a tolerar esa clase de tontería. No vamos a dejar esperando a toda la clase mientras tú no cooperas. ¿Entiendes lo que digo?». Sin esperar una respuesta, volvió al repaso de fonética con el resto del grupo.

¡Qué suceso tan extraño! Todo indica que Sheila no quiere decir la palabra *pecar* porque entiende su significado y es posible que sus padres u otros adultos le hayan prohibido mencionar incluso todo lo relacionado con el pecado. Pero la hermana Grace no parece tomar en cuenta esa posibilidad. Seguramente, un miembro de una orden religiosa debería ser más sensible que otras personas al significado emocional de una palabra como *pecar* y al poder de las admoniciones respecto de las cosas que ni siquiera hay que mencionar. ¿Por qué la hermana parece tan insensible a esas cuestiones en esta oportunidad? ¿Por qué no le pregunta a Sheila si hay alguna razón por la que se niega a pronunciar esa palabra? Presuntamente, no le importa por qué la niña no quiere decirla.

Desde el punto de vista moral, esta indiferencia resulta inquietante. La hermana Grace no puede querer que sus alumnos sean insensibles a los escrúpulos de los demás. De hecho, hay un rechazo explícito a la insensibilidad en una de las «reglas para la clase» pegadas en la pared encima del pizarrón: «Respetarse unos a otros». Sin embargo, no demuestra respeto por Sheila —pese a todo el tiempo que dedica a ayudarla— si es indiferente a los sentimientos de la niña.

¿Qué habría pasado si Sheila hubiera dicho: «Disculpe, pero creo que no debo decir esa palabra»? ¿La hermana Grace se habría enojado e insistido en que no iba a «tolerar esa clase de tontería»? Es probable que no, porque si al hablar de *tontería* alude a la fingida ignorancia de Sheila, entonces el motivo de su enojo es que la niña finja, y no que se niegue a decir la palabra. Esto es irónico, porque Sheila hace de un modo menos elaborado lo que suele hacer la maestra, es decir, entrar en el juego de la ignorancia simulada. Pero, a di-

ferencia de las bromas habituales de la hermana Grace, la pretensión de Sheila de no conocer la palabra *pecar* no es en absoluto un juego. Es evidente que no trata de tomarle el pelo a la maestra. Se niega en serio a pronunciar la palabra. ¿Por qué la hermana Grace no lo advierte como para manejar la situación con menos rigor? La información con que contamos no nos basta para responder a esa pregunta.

Continúa el registro:

> Una mañana de enero, la hermana Grace preguntó a sus alumnos si les gustaría hacer tarjetas de pésame para la señora Lamp, la maestra de tercer grado del aula contigua, cuyo padre había fallecido recientemente. Los niños se mostraron muy dispuestos a hacerlo. Algunos de ellos asistían a uno de los grupos de lectura de la señora Lamp y todos la conocían.
>
> Antes de que empezaran, la hermana Grace les preguntó cómo pensaban ilustrar las tarjetas y qué iban a escribir. Cuando varios chicos sugirieron dibujar un ataúd, la maestra dijo: «Me gustaría que no pusieran un montón de ataúdes. Pueden hacer lo que quieran, pero ese es mi consejo». Al margen de esto, no les dijo cómo hacer las tarjetas. Sólo escuchó sus ideas. Luego repartió útiles y puso un disco.
>
> Los niños se concentraron en elaborar las tarjetas y durante los siguientes veinticinco minutos guardaron un inusual silencio. Estaban tan absortos en su trabajo, que parecían no prestar atención a lo que los rodeaba, con la salvedad de que muchos de ellos cantaban en voz baja las letras de las canciones del disco.
>
> Cuando los chicos terminaron, la hermana Grace miró y comentó cada tarjeta. Después de verlas todas, preguntó a los niños si «el observador» también podía leerlas. Nadie se opuso, así que las miré. La mayoría de los chicos decía compartir los sentimientos de la señora Lamp, y muchos hablaban de la muerte de algún familiar suyo. Otros procuraban consolar a la señora Lamp asegurándole que volvería a encontrarse con su padre en el cielo. Un varón trató de que se sintiera mejor contándole que le iba bien en la escuela. Escribió: «Hice todas las tareas».

Este breve episodio tipifica la intrusión espontánea de asuntos morales en la actividad normal del día escolar, algo relativamente frecuente en las aulas que observamos, como mostraron varios de los registros anteriores. En este caso, se pide a los alumnos que ofrezcan condolencias, mediante tarjetas de pésame, a una maestra que está de duelo. Toda la experiencia constituye una lección de buenos modales, aunque su contenido didáctico formal es escaso. Desde otro punto de vista, podríamos verla como una lección de arte improvisada, con muy poca intervención de la docente.

A fin de ver qué podría significar esa experiencia para los participantes, debemos considerar la índole rutinaria del envío de mensajes de pésame. Una pregunta que se nos plantea de inmediato tiene que ver con la relación entre *sentir* condolencias y *expresarlas*. Se invita a los niños a enviar *expresiones* de condolencia a la señora Lamp. ¿Debemos imaginar que también *sienten* pesar por su pérdida? ¿Esta experiencia conduce a esos sentimientos, o sólo se enseña a los alumnos una de las convenciones sociales de nuestra cultura? El hecho de que la mayoría de los niños diga «compartir los sentimientos de la señora Lamp» y que algunas tarjetas mencionen muertes directamente experimentadas por los alumnos sugiere que el ejercicio puede haber despertado o reavivado auténticos sentimientos de pesar. Con todo, el carácter convencional de ciertas respuestas, como las alusiones a un reencuentro en el cielo, nos hace dudar de la autenticidad de los sentimientos expresados en los mensajes. Esto no quiere decir que alentar ese tipo de convención social entre niños en edad escolar, aunque sus sentimientos no coincidan con la aflicción expresada, esté necesariamente mal. Pero sí nos hace preguntarnos si la hermana Grace no podría haber aprovechado la oportunidad para explorar algunas de las cuestiones morales vinculadas a la expresión prescripta de los sentimientos sociales.

¿Qué podemos decir del modo de proceder de la hermana Grace en este episodio? Parece mostrar una actitud abierta y no directiva ante la tarea que los niños están por emprender. Su leve objeción a «un montón de ataúdes» parece muy razonable. El hecho de preguntar a los niños si no les molesta que el observador vea sus tarjetas, en vez de limitarse a suponer que no les importará, revela un grado de sensibilidad y respeto que contrasta en forma marcada con lo que

hemos visto en otros fragmentos. Este contraste es instructivo por sí mismo, pues ayuda a poner en evidencia la índole a menudo contradictoria de mucho de lo que observamos en las aulas, un punto ampliamente ilustrado en nuestros comentarios de la Segunda y la Tercera parte. Muchas veces comprobamos que cuanto más tiempo observábamos, más ambivalentes eran los mensajes morales transmitidos por las clases y los docentes observados. Volveremos a esta comprobación inesperada después de completar nuestra visita al aula de la hermana Grace.

El registro de observaciones continúa:

> Una tarde de enero, la hermana Grace leyó en voz alta *«No puedo», dijo la hormiga*, un cuento infantil con breves versos rimados. Se detenía antes de cada rima final y nombraba a algún alumno para que adivinara cuál era la siguiente palabra. En cierto momento la palabra era *cabestrillo*, y la maestra llamó a Jerome, que no pudo adivinarla. Luego de que otro chico acertó con la palabra, la hermana Grace volvió a dirigirse a Jerome.
>
> «¿Por qué crees que te llamé?», le preguntó.
>
> «Porque yo estaba perdiendo el tiempo», respondió él.
>
> La maestra pareció desconcertada por un instante, mas se recuperó con rapidez. «Es cierto —coincidió—, pero no te llamé por eso sino porque antes de Navidad llevaste el brazo en cabestrillo.»

Lo interesante de este breve diálogo no es tanto la confusión de Jerome sobre la causa de que la maestra lo llamara, sino su clara conciencia de que los docentes efectivamente llaman a los alumnos que «pierden el tiempo» a fin de controlar su mal comportamiento y hacer que vuelvan a concentrarse en la lección. Al parecer, en esta ocasión la hermana Grace no nombró a Jerome por ese motivo, pero podemos suponer que lo hizo otras veces en el pasado. Pocos maestros de niños de corta edad habrán dejado de recurrir a esa estrategia en numerosas oportunidades.

¿Qué revela la estrategia sobre la combinación de las cuestiones didácticas y disciplinarias o de conducción en las aulas? Indica que los docentes tienen a veces motivos ocultos en el modo como dirigen sus preguntas y comentarios. Llaman a los alumnos no sólo para averiguar qué saben, sino también para advertirlos o amonestarlos por no prestar

suficiente atención en clase. No siempre ocultan esa intención, y hasta pueden señalarla al alumno infractor, como Jerome cree obviamente que hace la hermana Grace al preguntarle por qué supone que lo llamó. El desconcierto y la rápida recuperación de la maestra demuestran que, aunque la respuesta de Jerome sin duda la tomó por sorpresa, no le parece en absoluto extraña la sugerencia de que podría haber obrado con ese propósito.

El registro prosigue:

> Una tarde de febrero, la hermana Grace repasó con toda la clase un capítulo del libro de «la vida familiar» sobre la reproducción vegetal. Cuando terminó el repaso, hizo que los niños pasaran a la siguiente sección, que se ocupaba de la reproducción en los mamíferos. El libro presentaba imágenes de distintas especies de mamíferos, mostrando la parte del cuerpo de cada madre en que se desarrolla el embrión, y la hermana Grace explicó que el esperma del macho ingresa en el cuerpo de la hembra para fertilizar el óvulo. Dijo que el esperma entra por una abertura y preguntó cómo se llamaba esta.
>
> Una niña levantó la mano y la maestra le indicó que respondiera. «Vagina», dijo la alumna. En cuanto pronunció esa palabra, varias de las otras niñas se rieron en voz baja. La hermana Grace pasó por alto las risitas y siguió hablando del crecimiento del bebé dentro de la hembra. Luego preguntó: «¿La hembra es el único progenitor?». De inmediato dijo: «Manos», para indicar que quería que los niños alzaran la mano para contestar. Sólo dos chicos lo hicieron, por lo que ella preguntó: «¿Qué tiene que ver el macho en esto?». Aun así, nadie más levantó la mano y la hermana Grace declaró: «Bueno, ustedes deben estar de acuerdo en que la hembra es el único progenitor, ya que sólo dos levantaron la mano». Sin embargo, siguió esperando que más niños alzaran la mano y al poco rato volvió a alentarlos, diciendo: «Todavía no veo más manos».

Este episodio se asemeja a la situación con Sheila que ya comentamos. Una vez más presenciamos una renuencia a participar, que en esta ocasión involucra a todos los alumnos salvo dos. También en este caso la circunstancia que impide intervenir más plenamente parece ser el deseo de evi-

tar decir algo que pueda resultar vergonzoso o motivar burlas, como ya le sucedió a la niña que respondió «Vagina» cuando se le pidió que dijera por dónde entra el esperma al cuerpo femenino. Como antes, la maestra no reconoce directamente la incomodidad de los alumnos sino que continúa presionándolos para que participen, mientras espera que se alcen más manos.

Otra vez, el modo de proceder de la hermana Grace nos provoca algo de desconcierto. ¿Por qué insiste en que haya más de dos manos levantadas antes de elegir a alguien, cuando no actuó así en la pregunta anterior? ¿Por qué cambia la forma de la pregunta «¿La hembra es el único progenitor?» para decir «¿Qué tiene que ver el macho en esto?», con lo cual revela la respuesta a la primera? ¿Por qué, además, al dirigirse a quienes todavía no han levantado la mano, declara que «deben estar de acuerdo en que la hembra es el único progenitor», cuando acaba de dejar en claro que el macho tiene algo que ver con ello? Nuestra lectura de esas inconsistencias nos lleva a sospechar que la hermana Grace puede sentirse tan incómoda al hablar de la anatomía y la fisiología del sexo como algunos de esos alumnos. Nos preguntamos, en efecto, si no es posible que los alumnos lo perciban y que la incomodidad de la hermana Grace no haga sino contribuir a aumentar la de ellos.

Pero, ¿qué pasa con los paralelos entre esta situación y la protagonizada por Sheila? ¿Son una mera coincidencia o implican que también en aquel caso la hermana Grace se sentía incómoda y en cierto modo transmitía a Sheila su incomodidad, reforzando la determinación de la niña de guardar silencio? No tenemos manera de responder a esas preguntas, por supuesto, pero algo en el comportamiento de la hermana Grace en ambas situaciones nos hace pensar que esa hipótesis podría no estar lejos de la verdad.

¿Qué nos da esa impresión en la conducta de la maestra? En ambos contextos, la hermana Grace hace caso omiso de la carga emocional implícita en el tema tratado. Es como si al adoptar una actitud despreocupada y casual hacia la mención de palabras y temas tan fuertes tratara de probar (¿a los alumnos?, ¿al observador?, ¿a sí misma?) que es una persona liberal y de mente abierta. ¿Será por eso que se empeña en persuadir a Sheila y más tarde a toda la clase de que participen, aun cuando es evidente que no quieren ha-

cerlo? ¿El sentido del deber le dicta dejar a un lado sus sentimientos personales o religiosos para hablar de esos temas con objetividad y franqueza? Una vez más, no podemos responder a esas preguntas, sino que tendremos que archivarlas a la espera de nuevas consideraciones, como hicimos con otras anteriores.

El registro continúa:

> A fines de una tarde de marzo, la hermana Grace se ocupaba de que los niños guardaran sus útiles y formaran fila frente a la puerta. Los pupitres estaban agrupados como mesas, y ella llamaba por turno a cada mesa. Pero Mark no estaba sentado en ninguna de las mesas. Su pupitre había quedado separado ese día, cosa que la maestra al parecer olvidó, porque cuando terminó de llamar a todas las mesas fue hasta la puerta y se paró allí, supervisando a los alumnos que formaban fila.
>
> En el salón había bastante alboroto —chicos que preparaban sus mochilas y se ponían los abrigos— y me di cuenta de que en medio de ese ajetreo era muy probable que la hermana Grace no reparara en Mark, aún pacientemente sentado en su pupitre. Yo estaba a pocos pasos de él, así que me incliné y le dije: «Creo que tendrías que ir a buscar tu abrigo».
>
> «No tenemos que ir hasta que llamen a nuestra mesa», me explicó.
>
> «Me parece que la maestra se olvidó de que tú no estabas en ninguna de las mesas —le dije—. Estoy seguro de que no habrá problemas.»
>
> Mark sacudió la cabeza negando. «Tienen que darnos permiso.»
>
> «Todos están listos para irse —le avisé—. No querrás perder el autobús.»
>
> Mark asintió y por un momento pareció considerar la situación. Cuando Vicky, la niña sentada a su lado, coincidió conmigo en que, en efecto, debía prepararse para salir, finalmente cedió. Pero se levantó con precaución, y mientras iba al armario a buscar su abrigo no despegó la vista de la hermana Grace.

La hermana Grace apenas aparece en este episodio, pero así y todo sentimos su presencia. Ella tiene la llave para li-

berar a Mark y sigue teniéndola aun después de que él fue casi literalmente arrancado de su confinamiento gracias a la acción conjunta del observador y de su compañera Vicky. «Pobre Mark», nos dan ganas de decir, «¿no se da cuenta de que esta vez la hermana Grace sencillamente lo pasó por alto y que lo liberaría enseguida si advirtiera su omisión?». «Parecería que no», es la respuesta más inmediata a esa pregunta. Pero podría suceder que Mark sí se diera cuenta. En efecto: aun después de que le han explicado el probable olvido de la maestra, se aferra a su determinación de esperar a que le den permiso. Y mientras camina hasta el armario continúa actuando como si todavía esperara una señal de aprobación de su maestra.

Consideremos lo que significa esa actitud desde una perspectiva moral. Implica que las reglas deben obedecerse a ciegas y que su autoridad no está atemperada por consideraciones que tengan en cuenta la posibilidad del error o el olvido humanos. Es cierto que Mark termina por rendirse al razonamiento de otros, de modo que, después de todo, parece no estar totalmente entregado a la obediencia ciega. Pero la tarea de convencerlo es bastante ardua. Nos da la impresión de que no hubiera tomado por su cuenta la decisión de irse. El impulso para hacerlo debe venir de afuera.

¿Todos los alumnos procederían igual que Mark si se encontraran en la misma situación? Es probable que no. Vicky, por ejemplo, con seguridad no lo haría. Tampoco, quizá, la mayoría. De modo que lo observado en este episodio podría ser sólo la respuesta idiosincrásica de uno de los niños menos decididos y más obedientes del aula. Pero, aun así, debemos preguntarnos qué nos indica la renuencia de Mark a infringir las reglas en cuanto al clima de autoridad en el cual vive y la contribución de la hermana Grace, a sabiendas o inadvertida, a crear ese clima. Nuestra tarea, sin embargo, no es contestar a esas preguntas. Sólo las planteamos para ilustrar el tipo de cuestiones morales que empiezan a surgir una vez que nos ponemos a examinar con detenimiento las minucias de la vida en el aula.

La observación continúa:

> Una tarde de mayo, la hermana Grace dividió la clase en grupos y pidió a cada uno de estos que expusiera sus ideas en materia de «normas de seguridad». Cuando los

niños se pusieron a charlar en vez de escuchar el informe de uno de los grupos, la hermana Grace fue a su escritorio, se sentó y bajó la cabeza. Después de un rato, alzó la vista y miró a los niños como si le sorprendiera verlos. «¡Ah! ¿Querían que les diera clase?», les preguntó.

Aquí, la hermana Grace vuelve a poner en práctica un acto de simulación, tal como lo que hizo cuando cerró los ojos a la espera de que se levantaran más manos. No se nos dice cómo responden los alumnos a su fingida retirada y súbito despertar, pero imaginamos que el truco funciona; en otras palabras: que los niños enmiendan su comportamiento, dejan de charlar y escuchan al grupo que está dando el informe. Lo que nos interesa de esta conducta de la maestra, sin embargo, no es tanto su eficacia como su carácter típico. Al ir a su escritorio, bajar la cabeza y luego fingir sorprenderse ante las miradas alertas de sus alumnos, la hermana Grace representa un personaje. Se comporta tal como la vimos hacerlo antes —juguetona, humorística, infantil, payasesca y simuladora—, pero nunca por mera diversión, sino para establecer o mantener el control del ámbito pedagógico. «Esa es la manera típica de proceder de la hermana Grace», diríamos a esta altura. «Es parte de su estilo de enseñanza. Suele hacer muchas bromas.»

Por lo general contraponemos «hacer bromas» y «ser serio». Pero no son cosas opuestas, como sí lo serían jugar y trabajar. Su relación es más estrecha. Las bromas son una forma de juego propuesta como si no lo fuera, lo cual las pone en el terreno del engaño. Se trata de un disfraz de la actitud lúdica. Las bromas funcionan mejor cuando tienen un éxito transitorio, cuando hay un breve intervalo de suspensión, un momento de desconcierto o de confusión entre su presentación y el instante en que el público las capta. Durante ese intervalo, los destinatarios de la broma se equivocan al creer algo que no es cierto. Si el intervalo se prolonga demasiado, la broma se convierte en otra cosa. Sus víctimas comienzan entonces a sentir que se les ha mentido o que han sido flagrantemente engañadas.

Pero incluso dentro de los límites aceptables, a veces nos resulta difícil saber cómo tomar a las personas con fama de hacer bromas constantemente. La cuestión no radica en cómo saber cuándo están bromeando, porque eso suele ser

bastante evidente. Lo que no está claro es cómo interpretar su modo de relacionarse con los demás. ¿Por qué les resulta necesario relacionarse de esa forma? La respuesta convencional —que lo hacen porque es divertido— simplemente posterga la cuestión, porque sólo nos induce a preguntarnos por qué es tan necesaria la diversión o, al menos, esta clase de diversión.

Cuando nos detenemos a pensar en el tipo de diversión que hemos encontrado en estos fragmentos de las observaciones del aula de la hermana Grace, empezamos a cuestionar cada vez más su conveniencia dentro de un ámbito educativo. Una persona que hace una broma a otra presume tener una posición de autoridad con respecto a ella. Por el momento, al menos, el bromista intenta controlar el sentido de la realidad del otro. La finalidad, como se dijo, es engañar. Pero la educación, como proceso, tiene justamente la finalidad opuesta. Su objetivo es disipar la confusión, ilustrar. ¿Qué ocurre, entonces, con un docente que, como la hermana Grace, bromea mucho en clase? ¿Esa actitud lúdica está totalmente fuera de lugar cuando se trabaja con niños de corta edad? Por supuesto que no. De hecho, en cierto sentido es perfectamente natural. Los niños casi parecen incitar esas reacciones en los adultos con quienes interactúan. También parecen disfrutar cuando estos les toman el pelo y los embroman. A decir verdad, los alumnos de tercer grado de la hermana Grace intervienen con su habitual entusiasmo en las bromas de la maestra. Pero el entusiasmo no es un buen índice del valor educativo de una actividad.

Lo que nos preocupa de la actitud lúdica de la hermana Grace es el modo como encaja con otras cosas que notamos al leer el registro de observaciones; por ejemplo, la superficialidad de sus interrogatorios durante las clases de preguntas y respuestas y su incapacidad o aparente falta de voluntad para tomar en cuenta los sentimientos de los alumnos al tratar temas delicados. Estas observaciones suscitan la impresión de que la hermana Grace podría no ser muy sensible a las emociones de sus alumnos y que tal vez tenga también una opinión bastante pobre de lo que ellos son capaces de lograr en términos intelectuales. ¿Será su actitud una manera de estafar a los niños, como lo sospechábamos de la señora Johnson?

¿Nos hemos excedido con estas especulaciones? ¿Estaremos tomando demasiado en serio el proceder lúdico de la hermana Grace y algunas de las restantes cosas que le vimos hacer? Es muy posible. Y esa posibilidad, con la ironía que entraña, nos preocupa tanto como cualquier otra cosa que pudiéramos pensar de la hermana Grace. En efecto: no sólo ella termina por parecer menos convincente, desde el punto de vista pedagógico, de lo que habrían imaginado muchos de quienes la conocen. Lo mismo ocurre con los otros tres docentes cuyas descripciones examinamos en esta sección. Sabemos que es así porque nosotros mismos, que conocemos a los cuatro y mantenemos una relación amistosa con cada uno de ellos, no estábamos muy preparados para lo que revelaría un escrutinio minucioso del registro de observaciones. Si bien preveíamos que ese proceso pondría de manifiesto aspectos hasta entonces inadvertidos del funcionamiento de cada aula, no imaginamos que las cuatro observaciones comentadas darían lugar a tantas dudas y cuestionamientos, como en definitiva ocurrió. ¿Por qué sucedió esto? ¿Y qué nos dice respecto de la utilidad, la validez y hasta la justicia de mucho de lo que hemos tratado de hacer en esta parte?

Una complejidad insondable

Para responder a las preguntas que acabamos de plantear, debemos alejarnos de los detalles de lo observado en las cuatro aulas y verlos desde una perspectiva más amplia. El mejor punto de mira consiste en volver a uno de nuestros principales propósitos al escribir este libro. Nuestro objetivo fue siempre mostrar cómo se pone en evidencia la complejidad moral en el aula cuando examinamos con atención lo que sucede en ella y luego procedemos a reflexionar sobre lo visto y oído. El hecho de concentrarnos en la valoración derivada de la significación moral limitó nuestra forma de observar y reflexionar, como lo hace inevitablemente cualquier elección de un tema. Así, pasamos por alto, por ejemplo, muchas cosas que interesarían a los técnicos en pedagogía y otros profesionales dedicados a extender la llamada base de conocimientos de la enseñanza. También desvió

nuestra atención de los aspectos que un sociolingüista o un etnógrafo convencional considerarían razonable estudiar. Pero, al mismo tiempo, el interés en lo moral amplió y profundizó nuestra visión más allá de nuestras expectativas originales. Nos llevó a detenernos y a pensar en hechos fugaces y objetos comunes que normalmente habríamos ignorado. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que ese interés amplió nuestra visión. También nos impulsó a sondear debajo de la superficie de mucho de lo que vimos y escuchamos, por lo cual decimos que nuestra visión se profundizó, además de ampliarse.

Aplicado a lo que dicen y hacen los docentes, nuestra exploración de la significación moral arrojó un resultado ambivalente. Puso de manifiesto muchas prácticas y predilecciones personales dignas de aplauso y otras —más de las previstas— que son de dudoso valor desde una perspectiva moral. Y todo esto en el caso de docentes que se han desempeñado con éxito durante años y gozan del aprecio y la admiración de quienes los conocen. ¿Cómo explicamos ese resultado? ¿Qué significación podría tener en lo que se refiere a alentar a otros a adoptar un enfoque similar al aquí presentado, ya sea como observadores en aulas ajenas o en la suya propia?

La explicación que se nos ocurre más fácilmente tiene que ver con la universalidad de la imperfección humana. Si observamos con detenimiento a cualquier persona —nos sugiere esta perspectiva—, inevitablemente descubriremos defectos de uno u otro tipo. Siendo así, no es de sorprender que nuestras observaciones de docentes en acción y las posteriores reflexiones sobre lo observado hayan puesto en evidencia una serie de prácticas cuestionables. De acuerdo con este punto de vista, lo sorprendente habría sido que *no* encontráramos esas imperfecciones. Además, en armonía con este razonamiento, estamos muy dispuestos a reconocer que nosotros mismos, observadores y comentaristas, no habríamos salido mejor parados si el objeto de un escrutinio tan minucioso hubiese sido nuestro ejercicio de la docencia.

Pero una cosa es reconocer que todos tenemos defectos y muy otra es observarlos acumularse, como al parecer sucedió en la Tercera parte. O bien hemos trabajado con un conjunto inusualmente imperfecto de docentes, o nuestros pro-

cedimientos de observación y comentario han distorsionado tanto el panorama, que esos docentes aparecen más deficientes de lo que son. Nos inclinamos por la segunda explicación, aunque con importantes salvedades que pronto aclararemos.

Si nos preguntan si los docentes con quienes trabajamos eran más deficientes de lo que suelen ser los docentes en general, respondemos enfáticamente que no. Por el contrario, basados en todo lo que llegamos a saber durante casi tres años de estrecho contacto con ellos, afirmaríamos que, como grupo, estaban muy por encima del promedio en materia de dedicación a la enseñanza y avidez por explorar sus ramificaciones morales. Se demostraron resueltos a mejorar su propia práctica. Por otra parte, estos juicios son tan válidos para los docentes descriptos en este capítulo como para el resto del grupo. La posibilidad de que por azar hayamos decidido trabajar con un grupo de docentes moralmente más deficientes que el promedio nos resulta no sólo poco plausible sino por completo descartable.

¿Qué hay de la posibilidad de que se haya cometido lo que los investigadores llaman error de muestreo? ¿Es posible que, como observadores, sólo hayamos buscado lo problemático, atentos al más mínimo indicio de prácticas moralmente cuestionables? ¿Y que luego, como comentaristas, hayamos estado igualmente empeñados en descubrir defectos de uno u otro tipo tan sólo para tener algo interesante que decir? En retrospectiva, creemos que se produjeron estas dos formas de distorsión, aunque no de manera tan flagrante como hemos sugerido aquí, y por cierto que sin ninguna intención de mostrar a los docentes bajo una luz desfavorable. La distorsión, según la consideramos ahora, parece incorporada a nuestro modo de trabajar; los objetivos de nuestra investigación, en sustancia, le dan su lugar en él.

Entrar en un aula y contemplarla como un ámbito moral implica verla de un modo extraño. Uno de los factores de la extrañeza es que la significación moral de lo que vemos y oímos rara vez es evidente. En consecuencia, el observador que está a la búsqueda de lo interesante desde el punto de vista moral debe preguntarse todo el tiempo: «¿Este hecho es moralmente significativo? ¿Ese objeto o actividad tiene un aspecto moral que valga la pena considerar?». El inconveniente de estas preguntas es que por lo común no pueden

responderse en el momento. La significación moral de lo que se presencia no suele encontrarse en la superficie de los acontecimientos y las actividades. Así, el observador está obligado a decidir qué es importante y qué merece anotarse sin detenerse a reflexionar demasiado sobre ello, y lo hace antes de haber desentrañado siquiera en parte sus profundidades morales (suponiendo que las tenga). ¿Cómo efectúa esa selección? Por lo general, parte de una sensación de desconcierto. El observador ve y oye cosas que lo llevan a preguntarse por qué ocurrieron de esa manera. Creemos que aquí empieza a intervenir de manera furtiva la distorsión que afecta los textos sobre prácticas moralmente problemáticas. En efecto: lo que a menudo desconcierta al observador, como es natural, son cosas que los docentes y los alumnos hacen juntos y que no parecen tener sentido, al menos de inmediato. Entre ellas se incluyen, en definitiva, una buena cantidad de actos moralmente cuestionables, razón por la cual afectan la sensibilidad del observador o parecen tan extraños en un primer momento. Aquí tenemos, entonces, una explicación al menos parcial del motivo por el cual el registro de observaciones muestra a los docentes moralmente más cuestionables de lo que sabemos que son.

Pero la explicación no se detiene allí. Además de la propensión natural del observador a registrar hechos y actos moralmente cuestionables, también debe tomarse en cuenta el efecto de nuestra política de no consultar a los docentes acerca de lo observado. Establecimos esa política, como recordarán nuestros lectores, porque no queríamos poner a los docentes en la incómoda posición de tener que justificar constantemente sus actos. También queríamos restringir nuestras reflexiones a lo efectivamente visto u oído, en la convicción de que eso nos acercaría a la posible perspectiva de los propios alumnos. Supusimos que los alumnos de cada aula estaban igualmente limitados en sus percepciones, dado que no solían tener la posibilidad de pedir al docente una explicación de sus actos. Reconocemos, sin embargo, que parte de lo visto y oído por los observadores podría haber resultado más comprensible, y por ende menos cuestionable en términos morales, si los docentes hubieran tenido regularmente la oportunidad de explicar y justificar sus acciones. En consecuencia, nuestra política de no solicitar esas explicaciones puede haber contribuido a resaltar más

de lo normal los aspectos moralmente problemáticos de los actos de los docentes.

Entre otros factores que pueden explicar el tono un tanto crítico de nuestras descripciones y reflexiones, hay uno que merece una mención especial. Más exactamente, merece ser subrayado pues ya lo mencionamos en esta Tercera parte. Se trata de la posibilidad de que en las aulas, y tal vez en la enseñanza misma, haya algo que desate en los observadores una actitud enjuiciadora y evaluativa casi en contra de su voluntad, sobre todo si ellos mismos han sido docentes. Esta tendencia no sorprende a los docentes observados. Por lo general, prevén que los visitantes del aula los juzgarán automáticamente, lo cual explica tal vez la renuencia de muchos a aceptar visitas.

¿Qué hay en la enseñanza que provoca esta actitud crítica? No lo sabemos con certeza, pero creemos que puede tener relación con las muchas exigencias morales que la asedian. Los docentes deben estar muy bien informados, pero ser respetuosos de quienes son ignorantes. Tienen que ser amables y considerados, pero también exigentes y estrictos cuando la situación lo requiera. Deben estar totalmente libres de prejuicios y ser muy justos en su trato con otros. Deben responder a las necesidades de cada alumno sin descuidar a la clase en su conjunto. Deben mantener la disciplina y el orden y permitir a la vez la espontaneidad y la extravagancia. Deben ser optimistas y entusiastas, aun cuando alberguen dudas y recelos privados. Deben lidiar con lo inesperado y a veces hasta con alumnos groseros y agresivos, sin perder el control ni la compostura. Y deben sonreír y parecer alegres en ocasiones en que no están en un buen día y preferirían estar en otro lado.

Estas son exigencias imposibles de cumplir en forma sistemática, por más que se intente hacerlo. En consecuencia, es inevitable que todos los docentes, en todos los niveles de la educación, tarde o temprano incumplan lo que se espera de ellos. Si los observáramos con bastante detenimiento, tal vez comprobaríamos que eso sucede a diario. En nuestra labor de observación, no comprobamos que ninguno de los docentes dejara de satisfacer las expectativas morales cada vez que lo visitábamos. Pero eso puede deberse a que no buscábamos esas fallas. El objetivo de nuestra investigación iba mucho más allá del docente mismo, aunque, por

supuesto, prestábamos gran atención a lo que cada docente decía y hacía.

En resumidas cuentas, lo que nuestras observaciones revelaron, desde una perspectiva moral, es exactamente lo que podríamos esperar descubrir si examináramos en detalle a cualquier persona. Nadie es perfecto, desde luego, y los docentes, incluso los buenos docentes, no constituyen una excepción a esa regla. ¿Detectamos más imperfecciones entre nuestros docentes de las que encontraría un visitante corriente del aula? Creemos que sí, en parte debido a la índole de lo que buscábamos. Otras influencias, sobre algunas de las cuales hemos hecho conjeturas, sin duda consolidaron el carácter selectivo de lo que vimos e informamos.

¿Qué ocurrirá con quienes tomen en serio nuestras sugerencias y tratan de adoptar la perspectiva ejemplificada en este libro en sus propias escuelas y aulas, o como parte de un ejercicio dentro de un programa de capacitación docente? ¿Qué les permitirá ver esa perspectiva? ¿Se volverán hipercríticos de los docentes que observen? ¿El proceso incrementará sus aprensiones pedagógicas al extremo de incapacitarlos? ¿Los volverá cínicos y desesperanzados con respecto a lo que la enseñanza puede y debe lograr en términos morales? Estas preguntas nos hacen pensar en todo lo que se habla hoy en día sobre el desgaste de los docentes y otros problemas morales que, según se dice, asedian a las escuelas actuales. Lo último que necesitan los docentes, está claro, es adoptar un punto de vista que les augure menos satisfacción con la enseñanza de la que podrían alcanzar en otras circunstancias.

No creemos que ninguno de esos efectos negativos sea inevitable; es más: afirmamos con toda confianza que la aplicación práctica de la forma de observar que hemos promovido es un medio de *prevenir* su aparición. Estimamos que la adopción de esta perspectiva de hecho reforzará el espíritu de los docentes. Esta afirmación, que parecería contradecir mucho de lo que dijimos hasta ahora, será explicada y defendida con toda amplitud en la Cuarta parte. Pero antes describiremos con brevedad lo que sucedió con algunas de nuestras propias percepciones de los docentes con quienes trabajamos a medida que nos concentrábamos cada vez más en tratar de comprender en términos morales lo que ocurría en cada una de sus aulas.

El cambio más notable en nuestro modo de ver las cosas implicó un reconocimiento más profundo de la complejidad de las fuerzas actuantes aun dentro de la más simple de las aulas, junto con el correspondiente aumento de nuestro respeto por el modo como cada maestro se las arreglaba, por regla general, para lidiar con esa complejidad. A medida que los conocíamos, cada aula y cada docente nos resultaban más singulares y, en consecuencia, más especiales. Esto no quiere decir que disfrutamos con igual intensidad en todas nuestras visitas ni que todos los docentes y aulas terminaron por gustarnos por igual. Desde ya que teníamos nuestros favoritos en uno y otro caso, aunque tratamos de ocultar esas preferencias, así como la mayoría de los docentes procura no revelar sus favoritismos respecto de los alumnos de sus clases.

Nuestra creciente familiaridad con los docentes y las aulas tampoco significó que llegamos a conocerlos al punto de agotar su novedad y su capacidad de sorprendernos. Por el contrario, cuanto más conocíamos cada aula y a cada docente —acaso sería mejor decir: cuanto más *reflexionábamos* sobre lo que habíamos llegado a saber de cada uno—, tanto más misteriosos e insondables se volvían. Es algo similar a lo que ocurre con nuestros amigos: cuanto más pensamos en la individualidad de cada uno de ellos, más multifacéticos nos parecen. Este fue tal vez el segundo cambio más radical en nuestra percepción durante el desarrollo del estudio. Creemos que es el resultado directo de haber llegado a comprender la importancia de indagar en la significación expresiva de lo que vimos y escuchamos. Tendremos más que decir sobre esto en la Cuarta parte.

Al mismo tiempo que tomábamos conciencia de lo que acabamos de plantear, recordamos algunas recomendaciones metodológicas que habíamos aprendido en cursos de estadística y otros lugares a lo largo de los años. Una de esas recomendaciones nos resultó de pronto graciosamente irónica a la luz de lo que aprendíamos de nuestra experiencia. Tenía que ver con el concepto de la confiabilidad. Cursos y libros de texto nos habían enseñado que uno de los principales medios para aumentar la confiabilidad de los resultados de las investigaciones era aumentar la cantidad de observaciones. «Cuando dude, vuelva a mirar», sería el modo más simple de expresar ese consejo.

Pero lo que descubríamos como observadores de las aulas era que a menudo, cuanto más mirábamos, más desconcertante se volvía la situación y, por consiguiente, tanto menos *confiables* eran nuestras conclusiones generales sobre ella. Contrariamente a lo que habíamos aprendido, la reiteración de las observaciones parecía generar dudas, y no certezas. Esta aparente contradicción nos pareció tan graciosa que jugamos en broma con la idea de enviar a una revista especializada en investigación educativa un artículo titulado: «Sobre la falta de confiabilidad de las observaciones reiteradas», en el que haríamos una reseña de nuestra experiencia. Nos dimos cuenta, por supuesto, de que la supuesta contradicción era más semántica que real y que, dejando a un lado el humor, siempre hay circunstancias en las cuales la repetición de las observaciones contribuye directamente a que las conclusiones sean confiables. De hecho, eso es precisamente lo que ocurría con las nuestras, aunque no tal como lo dictaminaban los libros de texto. Pues cuanto más tiempo y más veces observábamos, más nos convencíamos de que casi todas las repeticiones revelarían algo nuevo. No había manera, o por lo menos ninguna que pudiéramos descubrir, de agotar la complejidad de lo que veíamos y escuchábamos. De modo que, en cierto sentido, la confiabilidad de *esa* conclusión aumentaba efectivamente en relación directa con la frecuencia de nuestras observaciones.

En conjunto, estos cambios en nuestra percepción equivalen a lo siguiente: cuanto más observábamos y más reflexionábamos sobre lo que veíamos y oíamos, 1) más conciencia tomábamos de la insondable complejidad de la vida en el aula; 2) más respeto nos merecían los docentes a quienes observábamos en nuestras visitas, y 3) algo de gran importancia en el presente contexto: más nos convencíamos de que nuestro procedimiento de observar y luego reflexionar sobre la expresividad de lo visto y oído nos ayudaba a desentrañar las dimensiones morales de gran parte de lo que sucedía en las aulas visitadas. En suma, el procedimiento funcionó en nuestro caso sin generar cinismo ni desaliento, ni tampoco ninguno de los otros resultados negativos que cabía suponer del choque con los límites de la perfectibilidad moral de todo docente. Nuestro enfoque también sirvió, como confiamos que sea evidente, para evitar el sentimentalismo o un optimismo ingenuo con respecto a los docentes y la enseñanza:

la cara opuesta de la actitud cínica y desesperanzada que mencionamos, no menos nociva para los docentes que para los investigadores. Creemos que lo mismo ocurrirá con otros que quieran hacer la prueba.

Cuarta parte. Cultivar la conciencia expresiva en aulas y escuelas

La esencia de todo lo que hemos presentado hasta aquí se reduce a dos puntos principales. El primero es que las cinco escuelas que visitamos (y, por inferencia, otras similares) procuran explícitamente ejercer influencia moral sobre sus alumnos de diversas maneras, algunas más evidentes que otras, sin duda, pero todas fáciles de discernir para el observador atento. El segundo punto es que la influencia moral concreta que ejercen escuelas y docentes dista de limitarse a esos esfuerzos explícitos. Se extiende a lo que los docentes dicen y hacen sin la intención consciente de actuar como agentes morales. También se aplica a aspectos del ambiente del aula y la escuela en su conjunto que no están específicamente orientados hacia fines morales. Como preparación para nuestro análisis de este tema final, referido a la cuestión de cómo cultivar la perspectiva que hemos descripto, haremos un breve repaso de los rasgos más destacados de lo que dijimos sobre cada uno de estos dos puntos centrales.

En la Primera parte presentamos una serie de ocho categorías. Las cinco primeras corresponden a los intentos *explícitos* de las escuelas de ejercer una influencia moral sobre los alumnos. Ellas son: 1) componentes curriculares específicos del tipo que podríamos denominar formalmente «educación moral» (de los cuales no vimos casi ninguno, salvo en las dos escuelas católicas donde se dictaban clases formales de ética cristiana); 2) la introducción de tópicos morales en el curriculum regular (por ejemplo, referencias al carácter de una figura histórica o algún personaje literario); 3) diversos rituales y ceremonias de naturaleza celebratoria y afirmativa (por ejemplo, una graduación o una ceremonia de entrega de premios); 4) anuncios y carteleras que transmiten diversos tipos de mensajes morales (desde un aviso dibujado a mano, en el que se insta a los alumnos a no arrojar

basura, hasta afiches comerciales que destacan la importancia de no abandonar los estudios), y 5) la introducción espontánea y a menudo desorganizadora de comentarios y discusiones morales en las actividades regulares del aula (por ejemplo, cuando el docente dice de pronto: «¡Richard, por favor, respeta a los demás como quieres que te respeten!»). Puede haber otros tipos destacados de intervención deliberada, utilizados por las escuelas y los docentes con la finalidad de ejercer una influencia moral sobre sus alumnos, pero los cinco mencionados bastan para abarcar todos los ejemplos que encontramos.

Identificamos, además, otras tres formas de influencia moral ejercida por las escuelas y los docentes. En su mayor parte, estas suelen ser inintencionales, o al menos tienen lugar con muy poco o ningún reconocimiento formal de su significación moral. También las presentamos en la Primera parte. Ellas son: 1) normas y regulaciones del aula que rigen las interacciones del docente con los alumnos y entre estos; 2) supuestos compartidos que apuntalan y facilitan diversos tipos de dispositivos didácticos y curriculares (denominamos «subestructuras curriculares» a estos criterios en común), y 3) el contenido expresivo de actos, objetos y hechos cuyos significados morales no son inmediatamente evidentes a menos que uno se haya acostumbrado a buscarlos. Dentro de nuestro marco conceptual en desarrollo, estas tres categorías de influencia potencial crecieron en importancia a medida que nuestro trabajo progresaba. Hacia el final de este ocupaban un lugar central. Las consideramos cruciales para tener una visión cabal del aporte potencial de las escuelas a la conformación moral de todos los integrantes de la institución: los alumnos en primer lugar, por supuesto, pero también los docentes y aun los directivos, empleados administrativos y otros trabajadores, aunque en realidad no examinamos específicamente el rol que el personal no docente podría desempeñar en la vida moral en la escuela. Dedicamos la Segunda y la Tercera parte casi exclusivamente a demostrar lo que podemos ver y aprender cuando comenzamos a prestar atención a los fenómenos clasificados en nuestras tres últimas categorías.

El hecho de que sólo llegáramos de manera gradual a entender y apreciar estas tres formas menos evidentes de influencia moral potencial prepara el terreno para lo que vie-

ne a continuación, pues sugiere que los lectores que traten de reproducir esa parte de nuestro trabajo podrían tener una experiencia similar. Es posible que también a ellos les resulte difícil discernir algunos de los aspectos menos visibles y más expresivos de la vida en el aula. Por esta razón, creemos conveniente decir todo lo que podamos acerca del criterio que terminamos por adoptar y de algunas de las dificultades con las que tropezamos en el camino. Esa será nuestra tarea en esta parte. Debemos señalar, sin embargo, que nuestro propio punto de vista sigue sufriendo cambios, de modo que lo que digamos al respecto debe verse como tentativo e inconcluso. Además, al abordar esta tarea somos agudamente conscientes de las diferencias entre los lectores a quienes nos dirigimos: docentes y directivos escolares en ejercicio, estudiantes de profesorado, educadores de docentes e investigadores del aula. Aunque los intereses de estos cuatro grupos seguramente se superponen, cada uno tendrá sus propias inquietudes y preguntas acerca del cultivo de la conciencia expresiva. En la medida en que podamos predecir esos intereses, haremos el mayor esfuerzo por tomarlos en cuenta.

Nuestro objetivo en esta parte del libro no es presentar un manual de instrucciones prácticas. Queremos, en cambio, examinar con cuidado el proceso por el cual podría cultivarse la conciencia expresiva, basándonos abundantemente en nuestra propia experiencia y haciendo referencia a mucho de lo que se dijo en la Segunda y la Tercera parte. Aunque no ofreceremos nada semejante a un procedimiento paso por paso, confiamos en que nuestros comentarios facilitarán a otros la adopción de nuestra manera de observar las clases.

Más allá de mirar y escuchar

A lo largo de los capítulos previos y también en lo que va del presente, hemos empleado muchos términos y expresiones con connotación visual para hablar de nuestra forma de trabajo. Dijimos haber adoptado una perspectiva, un punto de vista, un modo de ver. En reiteradas ocasiones nos referimos a nuestras visitas a las aulas como observaciones, y a

nuestros informes sobre esas visitas, como registro de observaciones. Hablamos mucho de mirar y ver y sólo un poco menos de escuchar y oír.

Esta insistencia en los sentidos de la vista y el oído es muy comprensible, dada la cantidad de tiempo que dedicamos a mirar y escuchar lo que sucedía en las aulas. Con todo, tiende a dar una falsa impresión de lo que implica el proceso en su totalidad, pues hace suponer que lo único que necesitamos hacer para percibir los aspectos moralmente relevantes de la vida en el aula es sentarnos al fondo de cualquier salon con los ojos y oídos bien abiertos. De alguna manera, eso es sin duda cierto, pero sólo en la superficie. Se requiere mucho mas que sentarse a mirar y escuchar en forma pasiva para poner en evidencia los aspectos morales de la vida en el aula, y esperamos que así lo hayan comprendido nuestros lectores. Como mínimo, es preciso *pensar* en lo que vemos y oímos. Pero el pensamiento es sólo uno de los ingredientes adicionales requeridos, y no necesariamente el primero al que debemos recurrir, al menos en forma sostenida y sistemática.

Aun antes de ponernos a pensar en lo que ocurre dentro de un aula, debemos determinar qué vamos a observar o escuchar. Ello es valido tanto para el visitante ocasional como para el docente que la ocupa diariamente, aunque este rara vez puede darse el lujo de sentarse en un alejado rincón y dejar que su mirada recorra perezosamente el salón. Esa decision inicial respecto de dónde centrar la atención no siempre es facil. Las aulas son lugares llenos de actividad, algunas mas que otras, por supuesto, pero hasta en la más tranquila de ellas siempre hay mucho más para ver y escuchar de lo que puede asimilarse de inmediato. Como resultado, la atencion del recién llegado suele revolotear de un objeto al siguiente o de un alumno a otro, antes de fijarse en un objetivo de interes mas permanente. Esa fase preatencional de la mirada y la escucha no equivale en absoluto a un verdadero proceso de observar y escuchar. Es como encontrarnos en un lugar que nunca antes visitamos, rodeados de muchas nuevas imágenes y sonidos que se disputan nuestra atencion. De acuerdo con nuestra experiencia, esta fase preatencional puede durar varios minutos, e incluso hay veces en que parece no detenerse nunca. En esas ocasiones (que fueron muy poco frecuentes en nuestro caso, nos

complace decirlo), uno empieza a distraerse y hasta a aburrirse. Lo interesante de esa experiencia, con todo, consiste en la rapidez con que puede cambiar. El aula que hoy nos aburrió puede ser absolutamente fascinante mañana. De hecho, si tenemos suficiente paciencia, la actividad que hemos observado con ojos somnolientos durante un rato puede cobrar repentina vida de la manera más inesperada. Cuando eso ocurre, a menudo no se debe a que la actividad misma haya sufrido un cambio sino, antes bien, a que sucedió algo en nuestro aparato perceptivo o como queramos llamar al medio por el cual la escena que tenemos delante adquiere de pronto un nuevo significado. Ahora «vemos» por primera vez lo que presumiblemente podríamos haber visto mucho antes, si hubiéramos tenido «ojo» para hacerlo.

Esos momentos de visión demorada son característicos de lo que ocurre cuando uno adopta el punto de vista que tratamos de explicar aquí. Hay buenas razones para ello y pronto las examinaremos. Pero por ahora las dejamos en suspenso a fin de volver a la situación del visitante ocasional que entra en un aula desconocida e intenta decidir dónde fijar su atención. Nuestro planteo esencial es que, desde el principio mismo, en la interacción del observador con el observado suceden más cosas de las que pueden expresarse mediante las definiciones tradicionales del mirar y el escuchar. Por otra parte, el excedente, independientemente de lo que incluya, dista mucho de ser puramente racional. Este período inicial de adaptación no está tan orientado por un pensamiento concienzudo como por una percepción intuitiva de lo importante o por la atracción irresistible de un objeto de atención por encima de otros. Como es natural, esas sacudidas e impulsos internos y externos no siempre son guías confiables para lo que en definitiva es importante, pero por lo general son lo único con que contamos para seguir adelante. Son distintos, dicho sea de paso, en las aulas primarias y secundarias, o por lo menos así lo comprobamos. El aula primaria típica contiene tantos estímulos visuales —carteleras de anuncios, afiches, exhibiciones de trabajos de los alumnos, mesas de ciencias, áreas separadas para actividades especiales (como computadoras o «rincones para escuchar» con grabadores y audífonos) y otras cosas—, que el recién llegado no puede dejar de dedicar bastante tiempo tan sólo a recorrer con la mirada todo lo que puede verse.

Las aulas secundarias, en cambio, suelen ser recintos mucho más austeros, con menos objetos en exhibición. Además, es menos probable que en las escuelas secundarias sucedan tantas cosas al mismo tiempo como en las primarias, donde una combinación de trabajos individuales, actividades en grupos pequeños y lecciones conducidas por el docente son prácticamente la norma. En consecuencia, el observador de una clase secundaria suele tener que tomar menos decisiones que el visitante de un aula primaria en cuanto a qué mirar. En ambos lugares, sin embargo, la actividad en la que está personalmente embarcado el docente suele imponerse como el centro más natural de atención, a menos que algo muy especial suceda en otra parte.

Una vez que el observador se instala y comienza a concentrarse en determinado objeto o actividad —un docente dirigiendo un grupo de lectura, pongamos por caso—, aún tiene que decidir cómo abordar lo que ve y oye. Para muchos observadores, esto es inseparable de la cuestión atinente a qué notas tomar, lo cual equivale, a su vez, a preguntarse qué aspectos de todo lo visto y oído deben preservarse para referencias futuras. Estas preguntas son fáciles de responder si el observador sabe de antemano qué trata de encontrar, pero otro aspecto crucial de la perspectiva analizada aquí estriba en que esa condición rara vez se cumple. El observador empeñado en alcanzar las dimensiones morales de la vida escolar, como nosotros, rara vez sabe de antemano qué busca exactamente y, lo que es más, *ese estado de cosas es deseable.* Es una ventaja, y no un inconveniente, porque permite al observador mantenerse tan abierto y alerta como le sea posible a todo lo que sucede dentro del campo restringido de su atención, en vez de quedar a la espera de que ocurra algún hecho preestablecido, como los observadores cuyo punto de vista está limitado por listas de control y esquemas de observación.

Todo esto significa que el proceso de decisión y selección no queda concluido una vez que hemos determinado qué vamos a buscar. Hay que tomar decisiones constantemente en cada observación. Estas decisiones, como las tomadas durante la fase inicial, requieren algo más que mirar y escuchar en forma pasiva, por un lado, y algo menos que un proceso de toma de decisiones totalmente racionalizado, por el otro. Una vez más, nos viene a la mente el término *intui-*

ción, como una especie de rótulo abarcador para la vaga sensación de impulso que guía nuestra selección de los aspectos memorables o destacados de lo que vemos y oímos. Pero llamarla intuición no ayuda mucho. Y nuestra experiencia nos permite ser un poco más precisos.

En lugar de *intuición*, preferimos emplear un término como *asombro* o *desconcierto*, e incluso *extrañeza*. En efecto: al recoger material de observación comprobamos, una y otra vez, que lo que a menudo nos llamaba la atención y nos inducía a tomar notas mientras observábamos una actividad era algo en ella que nos parecía inusual o extraño, algo que no estaba del todo bien. Podía tratarse de la respuesta dada por el docente a una pregunta o de la formulación de esta, o bien de su manejo de una falta de conducta o de las condiciones que la habían provocado. Algunas veces, la sensación de extrañeza surgía aun antes de que el observador hubiera decidido concentrarse en algo en particular. En el aula de la señora Johnson, por ejemplo, lo primero que impresionó al observador fue la cantidad de carteles y dibujos que cubrían casi todas las superficies disponibles. Estas decoraciones eran dignas de atención (y, por lo tanto, extrañas en cierto sentido) porque parecían estar fuera de lugar en un aula de escuela secundaria. Se asemejaban más a las que uno espera encontrar en una escuela primaria. ¿Fue por eso que el observador tomó nota de ellas? El no lo dice, pero parece razonable suponer que algo en las decoraciones le pareció fuera de lo común.

Como se desprende del material de observación que hemos comentado, el recurso a lo extraño e inhabitual como guía para decidir sobre qué tomar notas mostró tanto ventajas como desventajas. Por un lado, casi siempre nos permitió obtener materiales con distintos estratos de sentido y, por ende, dignos de reflexión. Esto se evidenció en las dos partes anteriores. Por otro lado, como se advierte sobre todo en la Tercera parte, la tendencia a anotar las cosas problemáticas y cuestionables de lo que uno ve encierra una distorsión intrínseca, pues lleva a destacar los aspectos moralmente dudosos, en contraposición a los aspectos moralmente loables de la acción humana. Esto se debe a que las transgresiones de las expectativas morales suelen ser más notorias y también más desconcertantes que los ejemplos que responden a lo esperado. Las habituales tomaduras de pelo

de la hermana Grace a sus alumnos, el lugar destacado de la carpeta de elogios de la señora Johnson y la actitud lánguida del señor Turner fueron, entre otras, las peculiaridades que despertaron nuestra curiosidad.

Si confiáramos exclusivamente en ella, esta tendencia hacia lo problemático nos haría pasar por alto, o a lo sumo prestar una atención superficial, a las frecuentes expresiones de muchas virtudes corrientes, como la paciencia, la solicitud, el entusiasmo y otras, de cuya presencia en la mayoría de las aulas hay pruebas más que abundantes. Para lograr un equilibrio, es importante que el observador registre estas virtudes cotidianas. Hemos comprobado, sin embargo, que esta perspectiva más equilibrada no requiere tomar la decisión consciente de anotar cada pequeño acto de bondad de un docente ni cada una de sus sonrisas de aliento. De hecho, eso sería imposible de hacer. La perspectiva equilibrada, en cambio, se construye a lo largo del tiempo, a medida que el efecto acumulativo de esos incontables pequeños actos y sonrisas fugaces comienza a grabarse en la conciencia del observador como un reconocimiento de su agrado o desagrado por el docente e incluso por toda el aula (es posible, en efecto, sentir agrado o desagrado por la atmósfera de toda un aula, como pronto lo descubre cualquier observador). Una vez que nos formamos ese juicio, empezamos a ver al docente como una persona bondadosa, considerada o entusiasta, no por algo *en particular* que haga, sino porque *así parece ser.* Sólo mucho después de haber llegado a ese juicio podemos empezar a señalar, ya sea en el momento o en retrospectiva, ejemplos de esas cualidades que caracterizan a la persona tal como la conocemos.

La dinámica de este proceso es muy conocida y de ningún modo se limita a nuestros juicios sobre los docentes y las aulas. Se aplica con igual fuerza a los asuntos humanos en general. Su significación especial dentro del presente contexto se debe a que agrega algo más a lo que ya dijimos sobre la importancia que para las observaciones de las aulas tienen las corazonadas, intuiciones y otros vagos impulsos que puede sentir el observador. Entre estos se cuentan no sólo las sensaciones de sorpresa y desconcierto con las que empezamos, sino también las de agrado o desagrado, atracción o aversión, deleite o fastidio. Por otra parte, y esto es lo importante, *todas esas sensaciones, para servir como*

guías eficaces, deben ser constantemente monitoreadas, porque su mayor utilidad está en su etapa embrionaria. Cuando el observador tiene la certeza de sentir esto o aquello con respecto a lo que observa, la oportunidad de tomar notas de lo que sucede bien puede haber pasado. Esto significa que el observador lo es tanto de la escena que presencia como de sus propias reacciones.

Una razón para subrayar este punto bastante obvio es que el consejo que implica va en contra de la concepción convencional de la objetividad y cientificidad. Por lo común, la persona que aspira a adquirir esas loables cualidades es instada a dejar a un lado su subjetividad y tratar de ver las cosas «tal como son». Esto puede parecer un buen consejo para ciertos tipos de observación, pero es justamente el modo incorrecto de proceder cuando procuramos captar la significación expresiva de lo que tenemos ante nuestros ojos. En efecto: lo expresivo se manifiesta precisamente en el nivel del vago presentimiento y la conciencia poco clara. La subjetividad, en la medida en que se refiere a esos movimientos aún no verbalizados del afecto, sean positivos o negativos, constituye una fuente de información que debemos aprender a utilizar, en vez de ignorarla.

De paso, lo que acabamos de decir sobre la dinámica de la expresividad encierra un mensaje especial, que harán bien en escuchar los docentes, los padres y otras personas que traten con niños pequeños. Cuando a los niños en edad escolar les hacemos las típicas preguntas adultas sobre si les gusta su maestra, qué les parece determinada materia o cómo es la experiencia global de ir a la escuela, solemos recibir una respuesta categórica: «Es buenísima», «Es un asco», «Me gusta matemática», «Estudios sociales es aburrida», «La escuela es una porquería». Pero a menudo se ven en dificultades para decir por qué sienten eso. «No sé, *es* así y listo», responden. A veces incluso se sorprenden cuando se les piden razones, dado que sus propios juicios les parecen muy obvios. Para muchos de sus interlocutores adultos, en cambio, la falta de razones debilita la validez de las opiniones expresadas por los niños. Sin razones para fundamentarlas, esas opiniones se consideran prematuras en el mejor de los casos, cuando no francamente irracionales. (Los niños más grandes y los más precoces entre los pequeños captan muy pronto lo que se espera de ellos. Se apresuran a encontrar

razones cuando se les pide que las ofrezcan, aunque tengan que inventarlas en el acto.)

No obstante, si nos guiamos por nuestra experiencia como observadores del aula, el testimonio de los niños revela el orden normal de los sucesos para personas de todas las edades, y no es simplemente un modo infantil de responder al mundo. Durante toda la vida, al parecer, lo habitual es que hallemos razones para explicar nuestros sentimientos *después* y no *antes* de haberlos registrado. Podemos demorarnos en resolver qué sentimos hasta contar con todos los datos necesarios, como a veces declaramos que es nuestra intención; pero por lo común esa manera de hablar sólo se refiere a los juicios definitivos, y no a las opiniones preliminares. No hay modo de evitar esas reacciones preliminares, aunque ciertamente podemos optar por ignorarlas o reprimirlas, y acaso así lo hagamos siempre la mayoría de nosotros. Sin embargo, esa es una forma errónea de proceder si queremos captar las dimensiones expresivas de lo que presenciamos: percibir los tipos de significados que identificamos en la Segunda y la Tercera parte. Porque nuestras primeras reacciones a lo que vemos y oímos, por más débiles y elementales que sean, a menudo constituyen claves que pueden conducirnos a percibir, bajo la superficie de las apariencias, cualidades ocultas que de otro modo podrían pasar inadvertidas. Y aun si esas reacciones iniciales devienen más adelante en errores de juicio, como a veces ocurre, no dejan de ser útiles para *ponernos en sintonía* con las cualidades expresivas de lo sucedido. Nos animaríamos a afirmar que sólo si prestamos atención a esas corazonadas y reacciones iniciales y preliminares estaremos en condiciones de formarnos un juicio más cabal y acertado de lo que vimos.

Estos comentarios sobre la diferencia entre las opiniones preliminares y las posteriores nos preparan para pasar al tema siguiente, relacionado con los aspectos temporales del proceso de sensibilización a las dimensiones morales de la escolaridad. Pero antes de abordarlo debemos subrayar los tres consejos que surgieron en esta sección para los observadores de las aulas, sean docentes o visitantes externos: 1) que el observador no especifique de antemano lo que busca, sino que se mantenga, en cambio, lo más abierto posible a las sutilezas de lo que sucede en los hechos o situaciones

que capturen su atención; 2) que el observador cultive la mirada y el oído para lo problemático, es decir, los aspectos de lo visto y escuchado que desentonen de algún modo con su sensibilidad o la hieran aunque sólo sea en forma leve, y 3) que el observador siempre se incluya a sí mismo entre los objetos observados y aprenda a discernir sus propias reacciones —entre ellas, el agrado y el desagrado por lo que vea y oiga—, por más débiles y aparentemente prematuras que ellas sean. De esta manera, la tarea del observador se extiende mucho más allá de la contemplación pasiva del calidoscopio de los acontecimientos del aula.

Un proceso temporal y en etapas

Tras haber reconocido una posible diferencia entre las opiniones iniciales y ulteriores del observador sobre lo que ve y oye en las aulas, e insistido además en que para captar las dimensiones expresivas de la vida en el aula se requiere mucho más que sentarse pasivamente en el fondo del salón y tomar notas de lo que ocurre, estamos ahora en condiciones de comenzar a explorar cómo cambia el proceso con el tiempo. Al igual que con respecto a la última serie de comentarios, tenemos pocos conocimientos precisos sobre esta cuestión y no podremos, por cierto, ofrecer ninguna receta a quienes la deseen. Propondremos, en cambio, un conjunto de reflexiones basándonos en nuestra propia experiencia, en la confianza de que cada una de nuestras diferentes categorías de lectores encontrará algo de interés personal en la suma total de nuestros comentarios.

Decir que nuestras opiniones sobre un docente o un aula cambian con el correr del tiempo no es decir mucho, dado que esa observación podría aplicarse a cualquier otra cosa. En realidad, es universal. Todo cambia con el tiempo si lo consideramos con suficiente amplitud. ¿Por qué habría de ser diferente, entonces, con nuestras percepciones de los docentes y las aulas? Lo realmente interesante no se relaciona con el hecho de que las percepciones cambien, sino con la naturaleza de los cambios y la manera como se producen.

Por lo común, llegar a comprender las dimensiones expresivas de la vida en el aula lleva tiempo, a menudo mu-

cho: semanas o meses, por ejemplo. El proceso en sí se divide en dos modos o fases recurrentes: una que transcurre en el aula y otra que suele producirse en otro lugar. Estas dos fases —observación en primer lugar, y luego reflexión sobre lo observado, la cual puede estar a cargo de otra persona sobre la base de lo informado (estrategia que empleamos en la Segunda y la Tercera parte)— están por supuesto interrelacionadas. Reflexionamos sobre lo que vimos y oímos y, como resultado, no sólo llegamos a percibir de manera diferente esos hechos pasados, sino que también volvemos a la tarea de observar con los sentidos más atentos a matices que antes pasamos por alto. En suma: lo que pensamos determina en parte lo que vemos y oímos, y viceversa.

La fase reflexiva de este proceso, al menos según nuestra experiencia, se asemeja en tres aspectos importantes a la etapa de la observación. La primera similitud es que ambas fases requieren que seamos selectivos, lo cual quiere decir que exigen una labor de interpretación por parte del observador. La segunda semejanza radica en la actitud abierta, que es crucial en ambas: la disposición a mover nuestros pensamientos en rumbos inesperados. Y el tercer aspecto, igualmente esencial para la observación y la reflexión, es el examen detenido de los sentimientos que nos despierta la situación o acontecimiento (o lo que recordamos o anotamos de ellos). El objetivo común de ambas fases es que nos guíen u orienten hacia preguntas, y en definitiva hacia ideas, que no estaban a nuestro alcance al inicio.

La principal diferencia entre ambas fases es la evidente ausencia, en la fase reflexiva, de los muchos estímulos que se disputan nuestra atención cuando estamos en el fondo de un aula. Para el momento en que reflexionamos sobre lo que vimos u oímos, o comentamos nuestro informe con otra persona, la complejidad de la situación inicial se ha reducido en gran medida, dejando sólo un escueto residuo en términos cuantitativos, un mero esbozo de lo que antes fue una experiencia mucho más rica y variada. Pero ese residuo, por magro que parezca en comparación, también es por demás selectivo: el lenguaje le dio una forma narrativa o expositiva que es interesante en sí misma y se convierte así en un objeto legítimo de examen y a veces en una fuente de perplejidad por derecho propio. «¿Por qué recuerdo esos escasos segundos en que la señorita Hamilton preguntó a Felicia y a

Richard si estaban charlando o colaborando?», se interroga el observador. «¿Por qué el observador se molesta en describir el despliegue de dibujos en el pasillo exterior al aula de la señora Johnson, y dice que el mapa de uno de los alumnos estaba "mal trazado"?», quiere saber el lector del informe de observaciones. Estas preguntas nos recuerdan que la búsqueda de cualidades expresivas en escuelas y aulas no se limita en absoluto a lo que el observador puede ver y oír. Se extiende a los frutos de esa labor. También estos son objetos expresivos que deben leerse o recogerse con la misma paciencia y celo interpretativo que llevó en primer lugar a reunirlos.

¿Hay una regla que establezca la proporción ideal entre la observación y la reflexión, una fórmula que determine cuánto tiempo dedicar a cada actividad? No conocemos ninguna, pero podemos decir cómo se dilucidaron estas cuestiones en nuestro caso. Aunque dedicamos gran cantidad de tiempo a ambas actividades, está claro que consagramos más a meditar que a observar, y sospechamos que lo mismo haría la mayoría, se tratara de docentes o de visitantes externos. Además, si pasamos de la proporción total de horas que nos demandó cada actividad a la comparación entre el tiempo destinado a pensar en un hecho dado y el tiempo real que este duró, la diferencia es enorme. Lo que apenas duró unos pocos minutos e incluso segundos en el aula, a menudo demanda muchos minutos y hasta horas de reflexión. Considérese, por ejemplo, el episodio en el aula de la señorita Walsh, informado en la Segunda parte, en el que la docente reaccionó con sobresalto al anuncio del director emitido por el intercomunicador y luego, recuperando con rapidez la compostura, giró e hizo una majestuosa reverencia frente al altoparlante. Toda esa secuencia de acciones, incluyendo el mensaje del director, no puede haber durado más de quince o veinte segundos. Pero el total de tiempo dedicado a escribir sobre estos hechos y sopesar su significado debe haber sido de alrededor de una hora. Lo mismo ocurre con la mayoría de los demás fragmentos de observaciones incluidos en este libro. Cada uno requirió mucho más tiempo de escritura y reflexión del que tardó en ocurrir.

¿Qué sucede durante este proceso de reflexión y por qué lleva tanto tiempo? Denominar «pensar» a lo que sucede es verdadero y falso a la vez. El pensamiento está involucrado,

sin duda, pero no se trata del tipo de pensamiento que pasa por deducción del punto A al punto B. Tampoco procede por inducción. Es una especie de pensamiento serpenteante que se demora y retrocede y a veces toma caminos propios, aventurándose lejos de su punto de partida. Es un pensamiento experimental, que pone a prueba y luego descarta numerosas reacciones a la situación o episodio en cuestión antes de dar con una o más que satisfagan dos criterios: tener sentido y parecer adecuadas. Tal vez sea erróneo, en definitiva, considerarlo como pensamiento, razón por la cual decimos que darle ese nombre es a la vez verdadero y falso. Es más parecido a lo que algunos denominarían un ejercicio de la imaginación. Pero no es imaginativo en el sentido de ser ilusorio o fantasioso, porque la meta sigue siendo el descubrimiento, y no la invención creativa. En última instancia, se trata de una búsqueda de significado, el deseo de comprender algo cuya significación presentimos pero no podemos explicar del todo. La dificultad que tenemos para hacerlo justifica que el proceso tarde su tiempo.

Hay algo más respecto de ambas fases de este proceso —la de observación y la de reflexión— que las imágenes de la demora y el camino serpenteante ponen en primer plano. La tarea de comprender la significación simbólica de lo que ocurre en las aulas constituye, al menos para el profesional, una suerte de interludio, una interrupción en la lucha constante contra las presiones de los asuntos cotidianos. Esto es así aun para quienes estudian esas cuestiones como parte de un proyecto de investigación, como nosotros, aunque en este caso el interludio casi coincide con los límites del día laboral. En cualquiera de ambas circunstancias, hay algo escapista en el proceso, algo que lo asemeja a una especie de lujo, un capricho tal vez, todo lo cual podría contribuir a explicar por qué no es abordado con regularidad, sobre todo por quienes se sienten agobiados por las exigencias del aquí y ahora. Tenemos que *encontrar tiempo* para efectuar la clase de observación sistemática que hemos comentado y la reflexión que le sigue. Debemos incluso *hacernos tiempo* —«sacar tiempo de algún lado», decimos, o «reservar tiempo»— para realizar ambas cosas, y eso no siempre es fácil.

La necesidad de hacerse tiempo para buscar las dimensiones expresivas de la vida en el aula podría bastar para desanimar al docente ocupado y tener también un efecto de-

salentador en otros, incluyendo al observador casual que a menudo está demasiado apresurado para ver algo. Además, hay otro motivo de desaliento que puede afectarnos a todos: la posibilidad de buscar en vano. Pues no hay ninguna garantía de que lo expresivo se ponga de manifiesto por el solo hecho de que deseemos que aparezca. Con frecuencia terminamos una mañana o una tarde de observaciones con poco o nada que mostrar como fruto de nuestro esfuerzo. Y por más que nos empeñemos, a veces no logramos enriquecer, por medio de la reflexión, lo que antes observamos.

No podemos explicar la causa de esas sesiones áridas o improductivas como no sea atribuyéndolas a las variaciones que nuestra receptividad puede sufrir algunas veces. Reiteremos que no basta, entonces, con decir que ahora vamos a «ponernos en sintonía» con el significado expresivo de lo que nos rodea. También debemos estar con ánimo para hacerlo, lo cual significa, entre otras cosas, estar lo bastante distendidos como para mirar y escuchar con atención, y también suficientemente alertas a nuestras reacciones ante lo que sucede como para que nos sirvan de guías en la continuidad de las observaciones y la profundización de la reflexión. Esta buena predisposición no puede forzarse. Hay momentos en que está ausente y no hay forma de lograrla. Hemos comprobado que en esos días lo mejor es arrojar la toalla y ocuparse en otra cosa.

Como aspecto positivo, podemos decir que el proceso parece ser más fácil y ofrecer mejores recompensas con el tiempo. Esto no quiere decir que los períodos infructuosos desaparezcan por completo, sino que son menos frecuentes y, lo que es más importante, empezamos a confiar cada vez más en nuestras intuiciones como observadores: un cambio bienvenido, hay que remarcarlo, que sirve para aumentar el volumen de esas tenues voces interiores. Al menos, así sucedió a menudo en nuestro caso. En suma: comprobamos que mejorábamos como observadores de lo expresivo cuanto más nos dedicábamos a ello.

¿Esto significa que llega un momento en que ese modo de ver es tan habitual que ya no se enciende y se apaga, por así decirlo, durante intervalos aislados, sino que está vigente todo el tiempo? Dudamos de que alguna vez llegue a producirse un cambio de perspectiva tan completo, aunque sólo sea porque las presiones de la realidad no lo permiten. El

mundo de los asuntos cotidianos rara vez nos concede el lujo de meditar largo y tendido sobre la significación expresiva de nada. Estamos bajo un constante bombardeo de exigencias que nos empujan a la acción. Por consiguiente, a menudo nos vemos obligados a responder en términos puramente instrumentales a mucho de lo que vemos y oímos, lo cual suele implicar que prestemos poca o ninguna atención a los significados expresivos. La necesidad de responder a las demandas de la vida nunca desaparece, como todos sabemos, ni siquiera en el caso de la persona más orientada a lo expresivo que pudiéramos concebir.

Por otro lado, los hábitos se forman gracias a la repetición. Y no vemos ningún motivo para que esto no suceda en el terreno de la percepción tanto como en cualquier otro. En consecuencia, creemos que, en el largo plazo, la práctica continuada de la observación en las aulas buscando la dimensión expresiva dejará su marca y propiciará un modo generalizado de mirar y escuchar que está en nosotros y sigue actuando, al menos en forma esporádica y semiconsciente, aun cuando la realidad apremie y haga de la observación calma y la reflexión prolongada un lujo anhelado.

La imbricación de las cualidades expresivas

¿Dónde anida lo expresivo? ¿Dónde lo descubrimos cuando emprendemos su búsqueda? Consideremos una virtud simple, como la paciencia, que los educadores deben exhibir muy a menudo. Los docentes suelen *mostrarse* pacientes, como sabemos, pero el atributo mismo no es como una insignia puesta a la vista de todos, sino algo más parecido a un resplandor cuyo origen es interno. Sale a la superficie en el comportamiento del docente y se revela en sus actos. Esos actos, además, no sólo indican un estado de cosas interno, como podría hacer un letrero que anunciara «¡Me duele la cabeza!», sino que *ejemplifican* el atributo en cuestión. La paciencia se trasluce en el aspecto del docente cuando espera la respuesta de un alumno a su pregunta, o en su postura mientras la clase se pone en orden. La vemos en sus ojos, su expresión facial, la inclinación de la cabeza y el modo como deja caer los brazos al costado del cuerpo. Y eso es sólo el

comienzo. También se manifiesta en su respuesta a las interrupciones, la manera de regular el ritmo de la enseñanza e innumerables cosas más. En suma: el docente paciente *actúa* con paciencia durante todo el día, y lo hace en particular frente a condiciones que *im*pacientarían a otros. Sus miradas, su postura y su modo de trabajar encarnan la paciencia. Si verdaderamente ejemplifica esa virtud, tal vez sea preferible decir, con énfasis: «Este docente es la paciencia personificada».

De igual manera podríamos describir la manifestación de cualquier otro vicio o virtud. Todos están imbricados de alguna forma en las acciones humanas, en lo que la gente dice y hace y, lo que es más importante, en el *modo* como lo hace. Lo mismo vale para otras cualidades expresivas, incluyendo las que no tienen relación directa con los actos humanos. También ellas están imbricadas —contenidas— en el objeto o hecho que sirve como su medio de transmisión. Considérese, por ejemplo, el aura de tensión que se crea en el aula de la señorita Morton durante sus diálogos con Ella (Tercera parte). ¿Dónde reside esa aura? ¿Dónde está situada? ¡Se encuentra en todas partes al mismo tiempo! Invade el aula, como podría hacerlo un olor, la luz que entra por la ventana o el aire mismo.

Dada esa ubicuidad, no es de extrañar que los educadores hayan empleado términos meteorológicos como *clima* o *atmósfera* para referirse a esa aura. También nosotros lo hemos hecho en este libro, porque esas metáforas son muy aptas para captar lo que se siente al estar en lugares como esos, donde el aura parece rodearnos o envolvernos. Las aulas desarrollan sin duda sus propios climas, lo cual equivale a decir que los muchos rasgos expresivos del ambiente se combinan para formar una amalgama de influencias que operan de manera concertada sobre los presentes. En tanto ambientes, las aulas no son únicas en aspecto, por supuesto, ya que lo mismo podría decirse de iglesias, mercados, salas de estar y, de hecho, cualquier otro ámbito que se nos ocurra nombrar. El ambiente de cada lugar le transmite un conjunto distintivo de cualidades al observador perspicaz. Lo que aquí nos interesa, sin embargo, no es tanto la generalidad de este fenómeno como su conexión con lo que ya hemos dicho acerca de la imbricación de los aspectos expresivos de la vida en el aula. Con ese fin, pasemos a tratar las consecuen-

cias de nuestro planteo. Aceptemos que todas las aulas tienen climas que envuelven a todos los presentes. Concedamos, también, que las cualidades expresivas de todo lo que podemos mirar dentro de las aulas están igualmente imbricadas en esos mismos objetos, personas o hechos. ¿Qué augura ese estado de cosas a quienes nos proponemos observar lo expresivo y describirlo a otros?

En lo concerniente a la tarea de describir, en primer lugar, nos indica la escasa probabilidad de alcanzar un éxito total en el intento de transmitir las dimensiones expresivas de nuestras experiencias en el aula. Por más que tratemos, rara vez podemos captar la cualidad exacta que percibimos en presencia de determinada persona u objeto, o al ser testigos de una situación o un hecho específicos. Esto no significa, empero, un fracaso del lenguaje. Se debe a que esas cualidades están de algún modo envueltas o contenidas —es decir, imbricadas— en la persona, objeto o hecho que describimos. Como la cualidad es inherente a la cosa misma, es inevitable que pasemos algo por alto cuando tratamos de describirla a otros. Ya planteamos este punto en la Primera parte, cuando dijimos que el significado expresivo no está *sobre* la superficie de las cosas —como un rótulo que puede despegarse—, sino que reside *en* lo que se percibe y, por lo tanto, no puede ser plenamente transmitido a otro que no lo haya experimentado en forma directa. «Tendrías que haber estado ahí», decimos para excusar a quienes no parecen captar lo que tratamos de comunicar sobre lo que vimos y escuchamos.

Al mismo tiempo, en la medida en que tenemos éxito en esos intentos (y casi siempre lo tenemos en parte), nuestra descripción está invariablemente más cerca de captar la esencia de lo que describimos que cualquier versión de longitud y detalle comparables que sólo se centre en lo directamente observable. Esto también tiene que ver con el atributo de la imbricación, porque las cualidades que llamamos expresivas no sólo son una parte inextricable del objeto o la situación que describen; también son más significativas en sentido literal, es decir, están más llenas de significado. Nos dicen más acerca de cómo es algo *realmente* que los informes limitados a los llamados rasgos superficiales. Es bastante fácil, por ejemplo, describir las grandes características físicas de un aula, contar la cantidad de mesas y sillas, indicar

el tamaño del salón y hasta decir algo sobre los rasgos generales de los presentes (como la cantidad de varones y niñas) sin transmitir absolutamente ninguna información sobre el aula como ambiente moral. Sólo cuando abordamos cuestiones tales como el clima del aula (por ejemplo, la atmósfera distendida en la clase del señor Turner) o tratamos de decir algo sobre el estilo de trabajo del docente (como el entusiasmo de la señorita Walsh) empezamos a transmitir una idea de cómo sería pasar horas, días y semanas en esa aula y experimentar su influencia moral.

Por consiguiente, aunque nos es imposible comunicar la riqueza expresiva de todo lo que vemos y oímos como observadores en el aula, al menos tenemos la seguridad de que lo que podemos describir se acercará más a captar los atributos humanamente significativos de la vida en el aula que los meros hechos por sí solos, lo cual es un modo de decir que estará más cerca de captar lo que cuenta en términos morales. Esa seguridad hace que el intento valga la pena.

La búsqueda de lo expresivo

¿Qué implica el atributo de la imbricación respecto de cómo y qué observamos en las aulas? Nos sugiere, ante todo, que debemos mirar con detenimiento. En efecto: las más de las veces lo expresivo se pone concretamente de manifiesto en los detalles de lo que vemos y oímos. Y mediante la descripción de los detalles tendremos, por otra parte, más probabilidades de convencer a otros de la significación expresiva de lo visto y oído. Los detalles funcionan como símbolos. Llegan a representar cosas. Por supuesto, no todos los detalles tienen este efecto. Una buena porción de las minucias que el observador atento anota puntillosamente demuestran no tener ninguna significación en absoluto. Además, no siempre es fácil saber al principio qué detalles se deben tomar en cuenta y cuáles pasar por alto.

Las persianas desvencijadas, las plantas secas, el polvo acumulado debajo del escritorio del docente, son indicios de la indiferencia de alguien hacia el medio físico que lo rodea, una indiferencia que tal vez también se extienda a los objetos vivientes. ¿De quién es la indiferencia?, empieza a pre-

guntarse el observador. ¿Del docente? ¿Del conserje? ¿De los alumnos, quizá? ¿Y será verdaderamente indiferencia, o podría haber otra explicación? Los bordes deshilachados y doblados del mapa de la pared, los racimos de fotos clavadas con chinches en la cartelera de avisos, los pupitres rayados con iniciales grabadas y leyendas escritas, cuentan una historia de objetos gastados por años de uso. Pero la significación moral de la historia, si la tiene, permanece oculta. ¿Qué debemos pensar de esos detalles? ¿Contribuyen a crear un clima de tristeza, como parecían hacerlo en un inicio la alfombra manchada y los polvorientos paneles divisorios del aula del señor Turner? Tal vez sí, pero tal vez no. La razón por la cual no podemos afirmarlo con seguridad es que las observaciones aisladas carecen de un contexto más amplio que les permita funcionar simbólicamente. En otras palabras: no sabemos cómo encajan estos detalles en el cuadro más general que constituye el aula en su conjunto. Es posible que todas esas señales de uso y descuido queden compensadas o disimuladas por la luminosidad de las paredes del aula recién pintadas o el efervescente buen humor del joven docente, en cuyo caso el brillo de la pintura o la chispa en sus ojos al dirigirse a la clase serán los detalles que querremos seleccionar y describir.

Todo esto nos lleva al doble reconocimiento de que, por un lado, los detalles son cruciales para transmitir los rasgos expresivos de la vida en el aula, pero, por el otro, esto sólo es así cuando los tratamos como símbolos. Su valor descriptivo reside en la capacidad de representar condiciones que de otro modo serían difíciles o imposibles de comunicar. Conocer detalles bien elegidos permite al lector recrear, por medio de su encuentro indirecto con el aula, la sensación de perplejidad que motiva al observador. Sólo de esta manera puede el lector ver la escena del aula como una «obra abierta», una situación de insondable complejidad. Los detalles expresivos invitan al lector a emprender la búsqueda potencialmente interminable de la significación moral de los hechos descriptos.

Hablamos antes de la importancia de las corazonadas, las intuiciones y los vagos impulsos afines que siente el observador. También de la necesidad de tomar en cuenta estos llamados estados subjetivos, en vez de dejarlos a un lado o, peor aun, tratar de suprimirlos por completo. Muchas veces,

sostuvimos, constituyen la única guía disponible cuando el observador se ve ante la duda sobre dónde dirigir su atención. Ahora hemos llegado en nuestro análisis a un punto en el que es necesario decir algo más acerca de esos aspectos oscuramente sentidos de la experiencia del observador. Pero para ello tenemos que cambiar de metáfora. En lugar de verlos como vagos impulsos, guías que señalan el camino, debemos considerar que constituyen las borrosas fronteras de la conciencia. Vistas en estos términos, nuestras corazonadas, intuiciones y demás constituyen los límites más extremos de nuestro conocimiento. Están en el horizonte de nuestra visión. Son lo más lejano que podemos ver.

La metáfora del horizonte abarca algo que no captaba la anterior metáfora de la guía: el carácter interminable de la búsqueda de significación en los asuntos del aula. El significado expresivo de todo lo que vemos y oímos en las aulas se expande y se profundiza a medida que avanzamos, y seguirá haciéndolo mientras estemos dispuestos a invertir tiempo y energía en sondear sus profundidades y extender sus fronteras. Como el horizonte, nunca puede alcanzarse. Siempre hay límites, por supuesto, en nuestra disposición para proseguir la búsqueda. Algunos son fijados por contingencias tales como el costo y los caprichos de nuestra capacidad de mantenernos alertas e interesados, y otros, por criterios más intelectuales, como nuestra satisfacción con el nivel de significado alcanzado. Pero, al menos hipotéticamente, esos sondeos no tienen fin. En la búsqueda de nuevos significados y significaciones más profundas no hay límites, salvo los que nosotros mismos fijemos. Siempre podemos ir más lejos.

Esta infinitud de los significados es importante en la práctica por lo que implica con respecto al tiempo dedicado a la observación real, así como a la reflexión posterior. Nos indica que debemos dar al significado expresivo la oportunidad de manifestarse tan plenamente como lo permitan las circunstancias, lo cual quiere decir: muchas observaciones y largo tiempo para la reflexión. También significa que en ese período debemos estar preparados para cambiar de opinión respecto de lo que vimos y oímos antes, o al menos ser receptivos a una interpretación cada vez más matizada de nuestras observaciones previas. Con frecuencia, las primeras impresiones terminan siendo las definitivas, como todos

sabemos, pero rara vez perduran sin cambios, al menos mientras continuamos observando y reflexionando. Confiamos en que el análisis de la Segunda y la Tercera parte haya ilustrado holgadamente estos puntos. Por desdicha, como ya dijimos, no conocemos ninguna fórmula que establezca cuánto tiempo destinar a cada tarea. «Tanto tiempo como uno pueda permitirse», sería nuestro consejo.

El valor de una inclinación favorable

Si deseamos reconocer las cualidades o virtudes positivas que manifiestan expresivamente un docente, un alumno o un aula, nos conviene seguir un curso de acción que maximice la probabilidad de encontrarlas. El mejor modo de hacerlo, en nuestra opinión, es adoptar y mantener una perspectiva favorable, es decir, abordar la tarea con una inclinación a cometer errores positivos, a ver virtudes donde no las hay, en lugar de lo contrario. Para algunas personas esto tal vez sea más fácil de decir que de hacer, porque en realidad no es tan sencillo como elegir una cosa en vez de otra, la marca X en lugar de la marca Y, pongamos por caso. Aunque nos gustaría mucho que las cosas fueran diferentes, no todos sienten una profunda simpatía, y quizá ni siquiera un aprecio esencial, por los docentes actuales y lo que ocurre en las escuelas de hoy. Pero quienes no los sientan perderán de vista, casi con seguridad, gran parte de lo que ocurre frente a sus propios ojos. En efecto: muchas de las cualidades positivas de los docentes, los alumnos y las aulas se expresan en forma sutil y sólo son visibles para quienes las miran con detenimiento y una actitud favorable. La confianza demostrada por un docente, por ejemplo, puede evidenciarse a veces mediante algo tan poco notorio como el tiempo que permanece de espaldas a la clase mientras escribe en el pizarrón, o por el modo como mantiene la vista baja al trabajar en su escritorio, o, mejor aun, por la expresión de su rostro cuando alza la cabeza y recorre el aula con la mirada. La cordialidad, la paciencia, la solicitud, el respeto y otras virtudes sociales tienen expresión en las reacciones recíprocas de alumnos y docentes, las miradas y gestos que intercambian, la forma de pararse y moverse en

presencia del otro. Muchos de estos hechos fugaces transcurren en un abrir y cerrar de ojos, y debemos estar muy atentos para captarlos. Una mirada predipuesta toma nota de estas cosas con mucha más prontitud que otra fríamente clínica.

Este modo de ver las cosas entraña, según sospechamos, algunos peligros potenciales. El principal es que puede llevarnos a construir un cuadro demasiado alentador de lo que ocurre en aulas y escuelas. «Optimismo ingenuo», «beatería» y «ver el mundo a través de un cristal color de rosa» son algunas de las caracterizaciones que endilgan los críticos poco amistosos, con razón, a quienes adoptan un punto de vista demasiado positivo de su objeto. Pero nuestras descripciones de la Segunda y la Tercera parte ya deberían haber demostrado que la adopción de una perspectiva favorable no implica estar ciego a las imperfecciones. Al contrario, nada impide al observador bien predispuesto ver también una buena parte que no resulta tan agradable. A la luz de nuestra propia experiencia, diríamos que es casi imposible *no* verla. Por positiva que sea nuestra actitud, no podemos visitar ningún aula durante un período extenso sin presenciar hechos y acciones que nos motiven juicios negativos. No hay modo de pasar por alto esos hechos, salvo cerrar resueltamente los ojos para no verlos. Sin embargo, una cosa es no omitir lo cuestionable, y muy otra es centrarse exclusivamente en ello (una orientación que llamaríamos «mordaz» o «cínica»): he aquí lo que tratamos de evitar. Para lograrlo, mantuvimos una predisposición favorable hacia todo lo observado en las escuelas que visitamos.

Aquí encontramos una curiosa y vigorosa afinidad entre el enfoque que propusimos y los puntos de vista de los propios docentes. También estos, o al menos la mayoría de los que hemos conocido a través de los años, contemplan sus aulas con una mirada comprensiva y procuran ver tanto a sus alumnos como al trabajo de estos con la mayor indulgencia posible. Buscan puntos fuertes, y no puntos débiles. Toman lo que dicen los alumnos en clase —sus intervenciones en una discusión, por ejemplo— y manipulan esas observaciones hasta darles mayor sentido, haciendo preguntas sobre ellas o reformulándolas a fin de que sean más sustanciales que en su versión original. Alientan a quienes muestran empeño, por magros que sean los resultados ob-

tenidos. Tienen la habilidad de detectar la gracia latente en el gesto torpe.

Esta inclinación generalizada de los docentes a ver el valor potencial de los aportes de sus alumnos a la clase y, en términos generales, a discernir en ellos los primeros signos de ciertas cualidades incipientes que aún tienen que florecer, encuentra su equivalente en el proceso que hemos descripto como la búsqueda de lo expresivo dentro de las aulas. Los puntos fuertes que los docentes ven o creen ver subyacen, como las virtudes o los rasgos de carácter, en lo que los alumnos dicen y hacen. Constituyen una parte del significado de lo que se ve y oye. En términos metafóricos, están debajo de la superficie de las cosas. En rigor de verdad, todas las metáforas que hemos empleado al hablar de las dimensiones expresivas de la vida en el aula —nociones como la imbricación, la superficie *versus* la profundidad y los horizontes de significación— se aplican con igual fuerza a lo que perciben los docentes cuando contemplan con simpatía al conjunto de sus alumnos.

¿Esta semejanza implica que los docentes adoptan naturalmente la perspectiva que hemos recomendado en este libro? Si es así, ¿por qué los incluimos entre nuestro público de lectores? ¿Por qué no dirigir nuestros comentarios sólo a los observadores del aula que nunca han enseñado o cuya experiencia docente es tan antigua que ya olvidaron cómo es estar al frente de una clase? Si los docentes experimentados ya tienen el hábito de mirar con simpatía a sus alumnos —si ya están atentos a los aspectos expresivos de lo que estos hacen— y, por otra parte, los novatos adoptan la misma postura casi instintivamente, ¿por qué no descartar a ambos grupos como lectores potenciales y concentrarnos, en cambio, en quienes aún podrían beneficiarse con lo que tenemos para decir?

Nuestra principal razón para incluir tanto a los docentes como a los futuros docentes en nuestro público, y no sólo incluirlos sino darles un lugar central, radica en el hecho obvio de que los educadores, en virtud de su contacto directo con los alumnos, son quienes están en mejores condiciones para modificar el clima moral en el aula tan positivamente como lo permite la adopción de una perspectiva expresiva. Sin embargo, sobre la base de nuestra experiencia, más lo que aprendimos de los docentes con quienes trabajamos, lle-

gamos a la conclusión de que, en su mayoría, y a menos que hayan realizado un esfuerzo especial con ese fin, los docentes tal vez no entienden cabalmente qué implica en verdad adoptar esa perspectiva, lo cual significa que no la ponen en práctica plenamente ni aprecian como corresponde lo que podrían ganar ellos mismos y sus alumnos con este enfoque.

Es cierto, como dijimos, que en general los docentes tienden a buscar lo mejor en lo que sus alumnos dicen y hacen. Esa tendencia los lleva a tener lo que llamamos una inclinación favorable, la que a su vez les permite estar atentos a las cualidades expresivas de las acciones de los estudiantes. Pero adoptar una actitud favorable hacia los alumnos es sólo el principio de lo que posibilita esa postura en materia de percepción de la vida moral en el aula. Lo expresivo, como procuramos dejar en claro en este libro, no está en absoluto limitado a las cualidades que pueden demostrar los alumnos en sus palabras y sus actos. Dentro del aula, *todo*, incluido el docente, puede verse como una transmisión de significado expresivo. Los pupitres y las sillas del salón de clase, sus carteleras de anuncios, pizarras, afiches y dibujos, libros, cajas, aparatos de iluminación, armarios, cajones —y cada recoveco y ranura donde los objetos hayan sido guardados, depositados y tal vez olvidados—, pueden contemplarse como artefactos cuyas propiedades físicas no agotan lo que podría decirse de ellos como objetos expresivos. Por lo tanto, lo primero que ese enfoque demanda de los docentes es que amplíen el alcance de su perspectiva habitual, como lo hicimos nosotros, para abarcar muchas cosas más de su entorno, aparte de los alumnos. Esto no implica que haya que examinar con minuciosidad cada uno de los objetos del aula y escrutarlo cuidadosamente en busca de su significación simbólica, pero sí quiere decir que cada objeto tiene el potencial de ser una fuente de significado expresivo.

Un segundo aspecto que entraña la conciencia expresiva, y que muchos docentes podrían no llegar a apreciar por sí solos —pese a su predisposición favorable—, es la necesidad de apartarse del fluir constante de la actividad cotidiana a fin de observar a las personas y los objetos como entidades aislables dignas de contemplación por derecho propio. Esto significa ver a los alumnos, por ejemplo, no sólo como estudiantes que en este momento dominan o no logran dominar una asignatura determinada, sino como motivos

de curiosidad, enigmas cuya apariencia exterior oculta una compleja vida interior. En esos momentos los docentes deben mirarlos en forma inquisitiva, como podrían contemplar a una persona que posa para un retrato o a un acusado en el banquillo de un tribunal. «¿Qué clase de persona *es* esta?», se han de preguntar. Esto también significa observar los objetos materiales de la misma manera, viéndolos no sólo como herramientas a la espera de ser tomadas y usadas o como trastos que hay que hacer a un lado o ignorar, sino como instrumentos sin ninguna función inmediata, objetos con un carácter propio, merecedores de un intenso escrutinio. La meta, en otras palabras, es contemplar la multitud de objetos del salón de clase como si estuvieran en la vitrina de un museo y preguntarse: «¿Qué representa este objeto? ¿Qué podría simbolizar?».

Este tipo de contemplación pausada y reflexiva lleva tiempo, desde luego —algo de lo que los atareados docentes de nuestros días no suelen disponer—. Pero incluso unas breves miradas ocasionales robadas al ajetreo del día escolar pueden resultar esclarecedoras y valiosas. Por otra parte, cuando esa perspectiva se vuelve más o menos habitual, como tiende a suceder con la práctica, también parece aumentar el tiempo disponible para ejercitarla.

Parte de la razón de este aumento es que aprendemos a usar mejor la memoria. Hasta el más atareado de los docentes suele encontrar tiempo, al terminar la jornada escolar o durante la noche, para reflexionar al menos brevemente sobre lo que ocurrió ese día. Podrá acordarse de algunas escenas, así como de ciertas acciones de los alumnos. Una y otra vez, los docentes con quienes trabajamos recordaban determinados momentos y hechos que exigían mayor reflexión: una lección que tomó un cariz inesperado, la sorpresa de que un alumno demostrara discernir un tema tratado meses antes, el arranque de ira de un docente por un pequeño ejemplo de mala conducta, la sonrisa orgullosa de un alumno que había hecho un buen trabajo. La significación de lo sucedido puede a menudo verse con más claridad en perspectiva que desde cerca. «Las emociones rememoradas en calma», nos dice Wordsworth, suelen inspirar poemas y otras obras de arte. También los recuerdos de un tipo más corriente pueden profundizar constantemente la significación y el sentido de nuestra experiencia previa.

¿Cómo se extienden la actitud favorable y su práctica cotidiana al terreno de la autocomprensión? ¿Pueden los docentes verse a sí mismos como ven a sus alumnos? ¿Pueden apartarse de su actividad cotidiana y echar una mirada comprensiva a sus propios actos e iniciativas? ¿Pueden, en suma, contemplarse a sí mismos como objetos expresivos? No hay certeza de que puedan hacerlo. La capacidad de vernos como nos ven los demás, para citar a otro poeta, es un raro don, en el mejor de los casos. Tal vez ni siquiera sea fácil tener una visión amable e indulgente de nosotros mismos, como la que automáticamente adoptan los buenos docentes hacia sus alumnos. No obstante, incluso reconociendo esa dificultad, insistimos en la posibilidad de que los docentes, como el resto, alcancen una mayor comprensión de su propio carácter y de la clase de persona que parecen ser para los demás. Esta tarea requiere la misma voluntad de reflexionar que antes caracterizamos como esencial para hacerse una idea de las cualidades expresivas exhibidas por los alumnos y el contexto del aula en su totalidad.

Además de extender su visión naturalmente favorable para abarcar todo lo que ven y oyen, incluidos ellos mismos, los docentes que deseen explorar al máximo el significado expresivo de su ámbito deben hacer un esfuerzo especial por *decir* lo que ven y piensan. Tienen que poner en palabras sus corazonadas y sospechas, sus dudas e incipientes convicciones, por poco fundadas o elementales que resulten esas premoniciones e intuiciones. Esto puede implicar llevar un diario o hacer anotaciones en un cuaderno. También puede lograrse simplemente hablando con otros (por ejemplo, con colegas o amigos). Los tres autores de este libro comprobamos que hablar entre nosotros era absolutamente esencial para ampliar nuestras perspectivas individuales. (¡También descubrimos que esas conversaciones eran especialmente alentadoras cuando alguno de nosotros empezaba a preocuparse por lo que los críticos pudieran decir sobre nuestro trabajo!) Hablar con otros, o al menos escribir y pensar por su cuenta, puede ayudar a los docentes a ser receptivos a nuevos significados y también a cuidarse de no adoptar una visión ingenuamente optimista ni mordazmente cínica de lo que ocurre en la escuela.

Nuestra creencia en la importancia de tratar de expresar las ideas y los sentimientos sobre los asuntos del aula

deriva de nuestra convicción de que la significación expresiva del medio que nos rodea se experimenta primero en forma vaga y luego comienza a aclararse gracias al proceso de intentar explicar con palabras esas sensaciones oscuras. No se trata tan sólo de encontrar palabras para lo que ya pensamos, sino de que su elección misma es una parte necesaria e integral del proceso de descubrimiento. Formulamos lo que pensamos cuando intentamos poner en palabras algo que inicialmente es embrionario. Esta observación no es original, pero los docentes y cualquier otra persona que visite un aula harán bien en tenerla presente.

El valor de la conciencia expresiva

¿Qué reditúa un enfoque reflexivo y comprensivo de las aulas? ¿Por qué adoptarlo? ¿Cuál es su recompensa, su «valor efectivo», como podría decir William James? Estas preguntas son difíciles de contestar de manera definitiva. De hecho, si nos aferramos al carácter definitivo como criterio, es mucho más sencillo decir qué *no* hay que esperar. La práctica de contemplar en forma reflexiva y favorable lo que ocurre dentro del aula (y también dentro de nosotros mismos) difícilmente proporcionará una serie de instrucciones sobre lo que hay que hacer y no hacer en la enseñanza. No debemos esperar que de ese enfoque surjan recetas prácticas. Tampoco es probable que suministre un conjunto de principios para diseñar un programa de educación moral. Quienes deseen obtener ese tipo de esquema harán mejor en buscarlo en otra parte. Tampoco es previsible que revele una serie de novedosas y sorprendentes ideas sobre la condición humana. Quienes apliquen este enfoque no deben tener la expectativa de descubrir ninguna verdad que abra nuevos horizontes acerca de la naturaleza humana.

Técnicas de enseñanza, principios de diseño curricular y atrevidos descubrimientos sobre la humanidad en general: estos tres resultados deseados, si nuestra experiencia es una guía confiable, no deberían contarse entre las aspiraciones de quienes lleven a la práctica lo que hemos propuesto en este libro. «¿Por qué, entonces, molestarse en escu-

char?», replica el crítico. «¿Por qué seguir estas recomendaciones?»

Las mejores respuestas que podemos dar a esas preguntas son anecdóticas y testimoniales, y de ningún modo definitivas. Describen lo que nos sucedió a nosotros y a muchos de los docentes con quienes trabajamos a medida que tomábamos mayor conciencia del rol del docente como agente moral en el aula y analizábamos juntos esa creciente conciencia a lo largo de un período de tres años. En esta sección y en la siguiente consideraremos estas nociones emergentes. No describen resultados que todos alcanzamos; tampoco se aplican en su totalidad a ninguno de nosotros. De hecho, llamarlas «resultados» es engañoso, porque no responden a lo que cabría esperar de ellos. Para empezar, no son inmóviles: cambian todo el tiempo, de una manera que dista mucho de asemejarlas a un resultado. Y persisten en hacerlo aun ahora, bastante después de concluido el proyecto. Sería mejor llamarlas «cambios», porque su significación deriva en gran medida de la comparación con lo que ocurría antes. Pero tampoco este término basta para que se detengan. «Cambios que cambian» sería un modo más adecuado de denominarlas.

Son de dos tipos, o al menos así las consideraremos. Hasta qué punto son distinguibles en la vida real es una pregunta que dejaremos a nuestros lectores. Una categoría de cambio corresponde a lo que vemos y oímos. Señala que lo hacemos de manera diferente una vez que empezamos a percibir que el mundo está lleno de significados expresivos. La otra categoría abarca cambios de tipo más interior y personal. Dentro de ella son especialmente importantes las modificaciones en la manera como los docentes conciben su trabajo y sus responsabilidades profesionales. La distinción entre estas dos categorías no es tajante, como ya señalamos, pero resulta útil con fines analíticos.

Ya dijimos mucho sobre lo que sucede con nuestra visión del mundo una vez que empezamos a mirar las cosas desde el punto de vista expresivo. Señalamos que nuestra percepción se profundiza y amplía, y que las personas y los objetos se saturan de significados y se convierten en vehículos de significación expresiva, medios cuyas propiedades físicas transmiten mensajes que parecen pertenecer a esas mismas propiedades o al menos ser inseparables de ellas. A to-

do esto tenemos muy poco que agregar aquí. Ahora, concentrados en los beneficios que podrían obtener quienes adoptaran la perspectiva descripta, debemos destacar que el significado que nos llega a través de este modo de mirar se percibe de manera característica como una auténtica *adición* a lo que ya creemos, o bien como una *corrección* de una creencia previa. En otras palabras: lo sentimos ya sea como una extensión o una mejora de nuestro conocimiento operativo; en uno y otro caso, un progreso hacia una verdad más acabada. Sus objetos suelen ser las personas que nos rodean, que en el caso de los docentes son los alumnos. La señorita Hamilton comprueba que Gary estudia más ahora que está junto a Amy. La señorita Morton empieza a advertir en Ella un anhelo que antes no había notado. Y, como señalamos con reiteración, esos cambios también afectan nuestras percepciones del mundo material. Ciertos aspectos del medio que habíamos pasado por alto pueden cobrar de pronto una notoriedad casi desconcertante. Las cortinas de las ventanas, que parecían tan coloridas y alegres al principio del ciclo lectivo, se han vuelto súbitamente opacas y ajadas. ¿Cuándo sucedió eso? ¿Fue cuando les dábamos la espalda? El pizarrón recién lavado, libre de los cansados borrones de ayer, resplandece ahora a la luz de la mañana como un faro de esperanza, una invitación a volver a empezar.

Cambios como estos ocurren todo el tiempo para quienes son receptivos a ellos. Pero no siempre se trata de cambios gratos, por desdicha. Es posible que lamentemos haber advertido algunas de las cosas que vemos cuando miramos con atención, y tal vez deseemos ignorarlas. La realidad, como todos sabemos, puede ser tan dura como estimulante. Ya dijimos que cuando empezamos nuestras observaciones y luego, al proceder a analizarlas, tal como se vio en la Segunda y la Tercera parte, no preveíamos hallar tantas prácticas moralmente cuestionables o ambiguas en las aulas. Conocíamos y apreciábamos a los docentes observados, por lo que nuestra sorpresa fue aun mayor. Sin embargo, no creemos ser los únicos en hacer estas comprobaciones. Tememos que cualquiera que observe a docentes y aulas como lo hicimos nosotros se enfrentará invariablemente a lo ambiguo, lo cuestionable, lo perturbador, al igual que nosotros. Nos parece que eso es parte del juego: el resultado de tomar en serio la expresividad de los asuntos humanos. Quizá señale

incluso un modesto aumento de la sabiduría moral, lo cual es sin duda un resultado bienvenido para todos los que enseñan o se interesan en la enseñanza.

Hay más que decir sobre lo que sucede cuando nos proponemos observar con detenimiento pero también con comprensión lo que ocurre a nuestro alrededor, ya sea en las escuelas o en otra parte. La primera idea es que esa perspectiva entraña la voluntad de perdonar lo malo, o al menos la disposición para verlo como procedente de la misma fuente que lo bueno, es decir, realizado por una persona esencialmente decente o inmerso en un medio destinado a ser beneficioso, como un aula o una escuela. (Si la maldad resulta alevosa, o el medio demasiado adverso, podremos vernos obligados, por supuesto, a abandonar por completo nuestras simpatías iniciales y reemplazarlas por las consiguientes aversiones que nos inclinen en la dirección contraria. Por fortuna, nunca tuvimos que efectuar esa voltereta durante nuestro trabajo en el Proyecto Vida Moral.)

Esta voluntad de perdonar o por lo menos tolerar las flaquezas de aquellos a quienes creemos esencialmente buenos, o de pasar por alto los defectos de un ambiente en general agradable y evidentemente beneficioso, constituye un aflojamiento o una distensión de la tendencia a emitir un juicio rápido, actitud que, como sostuvimos, parece ser casi instintiva entre los observadores de las aulas. Una visión más distendida sustituye el tipo de contabilidad moralista y mezquina que computa lo bueno y lo malo de todo lo que vemos y oímos, como en un libro contable, con la esperanza de llegar a un saldo final. La disposición a ser más indulgentes y comprensivos es, en sustancia, un gesto de magnanimidad: para con los alumnos, para con los docentes e incluso, cuando nuestra visión se vuelve introspectiva, para con nosotros mismos.

Otra ventaja del enfoque que propiciamos es que brinda una visión más *abarcadora* de la práctica docente de la que podríamos tener al principio. En nuestro trabajo nos propusimos al comienzo tratar de identificar algunos de los efectos beneficiosos que las escuelas y los docentes podrían ejercer sobre los alumnos de nuestros días. Nunca abandonamos ese objetivo original, como demuestran las tres partes anteriores de este libro. Pero sí lo ampliamos. Efectivamente: lo que llegamos a entender, a medida que conocíamos a

los docentes y empezábamos a luchar contra la significación de algunas de las prácticas pedagógicas más cuestionables que hallamos, fue que el proceso total mediante el cual generábamos nuestros «descubrimientos» —las observaciones, la reflexión posterior y las discusiones entre nosotros y con los docentes— era tan intrigante y digno de reflexión por derecho propio como esos mismos descubrimientos. Esto no sólo se debía a que nuestro modo de trabajar difería radicalmente de las concepciones habituales sobre el desarrollo de una investigación, sino también a que nos alejaba de las inquietudes que suelen tener los educadores con respecto a las prácticas pedagógicas que «funcionan» o «no funcionan». Nos acercábamos, en cambio, a un conjunto más abarcador de cuestiones relativas a las *actitudes orientadoras* de docentes e investigadores. De este modo llegamos a interesarnos en la expresividad y otros conceptos afines y procuramos entender cómo influían en la práctica de la enseñanza en cuanto empresa moral.

Los lectores habituados al lenguaje de la investigación podrían catalogar como *metodológicas* las cuestiones que nos interesaron, y en cierto sentido tendrían razón, pues es indudable que tenían que ver con el modo como se hace algo. Pero estaban muy alejadas de los temas metodológicos con que suelen enfrentarse los investigadores empíricos; en otras palabras: tenían poco o nada que ver con las preocupaciones usuales acerca de la confiabilidad entre juicios, la validez de los constructos, las estrategias de muestreo y demás. Nuestras principales inquietudes se relacionaban, en cambio, con los problemas del tratamiento de nuestras reacciones personales a lo que presenciábamos en las aulas, la descripción de lo que habíamos visto y la significación atribuible a aspectos aparentemente prosaicos como el estilo personal de un docente o los detalles materiales del salón, cuestiones que hemos tratado en forma reiterada a lo largo de este libro y con cierto detalle en esta última parte.

Estos comentarios relacionados con la investigación dan lugar a interrogantes que algunos lectores ya se habrán hecho mientras seguían nuestras explicaciones: ¿Hay algún modo de agrupar bajo un único encabezado los diversos aspectos de la perspectiva analizada en este libro? ¿Existe algún nombre que podamos dar al enfoque que hemos adoptado? No se nos ocurre ninguno, aunque a decir verdad no nos

propusimos hallarlo, puesto que dudamos de que hallar un rótulo sirva de mucho a alguien. Hemos empleado frases como *conciencia expresiva* e *inclinación favorable* para referirnos a algunos aspectos de nuestro trabajo, pero ellas, aunque dicen mucho, no lo dicen todo.

Lo más cerca que hemos llegado de comunicar la esencia del modo propuesto de contemplar a los docentes y las aulas consistió en compararlo con la mirada de los artistas, los poetas y otros que se empeñan en alcanzar una visión más imaginativa —contrapuesta a otra menos imaginativa— de las cosas (una visión totalmente desprovista de imaginación sería, a nuestro entender, una virtual imposibilidad, porque también carecería de significado). Ya insinuamos esta semejanza, por ejemplo, en la Segunda parte, cuando recurrimos a los términos *abierto* y *cerrado* de Eco para establecer el marco de nuestras observaciones comentadas de las aulas. Los lectores tal vez recuerden que empleamos estos términos para destacar la índole esencialmente abierta de la interpretación, el hecho de que pueden aparecer nuevas ideas si suponemos que en los asuntos humanos el significado excede en mucho lo que puede verse desde cualquier perspectiva singular.

Con todo, el riesgo de la comparación con lo que hacen los artistas es la facilidad con que puede ser mal entendida. Algunos podrían tomarla como una jugada de nuestra parte para reivindicar el status «artístico», en el sentido honroso del término, de nuestro trabajo. No tenemos tal intención. Otros podrían verla como un esfuerzo desconsiderado por distanciarnos de quienes emplean métodos más convencionales que los nuestros en sus estudios de los problemas educativos. También estarían equivocados.

La única razón para querer ubicar nuestra perspectiva en el mismo hemisferio intelectual que las artes (aunque a enorme distancia de ellas, por cierto) es que compartimos con los artistas la convicción básica de que el mundo abunda en significados. Adondequiera que nos volvamos, hay más para ver y oír de lo que salta a la vista o al oído o, para el caso, a cualquiera de los otros sentidos. Los artistas lo saben, aunque rara vez se molestan en hacerlo explícito. Su obra habla por ellos. Las poesías, las pinturas, las obras de teatro y la danza ponen en evidencia la intención de su creador de *mostrar* (en vez de limitarse a declarar) que el mundo de la

experiencia común es mucho más rico en significados de lo que en general admitimos. De más está decir que no sólo los artistas sostienen este punto de vista. También lo sostienen otros, y tal vez todos nosotros en cierto plano de nuestro ser. Pero los artistas, al menos los buenos, constantemente *actúan* conforme a esa creencia. La ponen en práctica a diario, mientras que los demás no toman en cuenta esta idea lo suficiente como para hacerla propia, ni mucho menos para adoptarla como luz orientadora, un principio para la acción.

Las obras de arte, adecuadamente estudiadas, también pueden enseñarnos mucho sobre el proceso de aprehensión de significado del mundo. El crítico Robert Hughes resume ese proceso en una serie de comentarios en torno de la diferencia entre los signos y los objetos artísticos. El autor se refiere en especial a las artes visuales, pero lo que dice tiene validez general: «Un signo es una orden. Su mensaje se transmite de una vez. Significa una sola cosa —el matiz y la ambigüedad no son propiedades importantes de los signos— y no es mejor aunque se lo haga a mano. Las obras de arte hablan de una manera más compleja de relaciones, indicios, incertidumbres y contradicciones. No imponen significados a su público; el significado surge, se amplía y se desenvuelve a partir de sus centros imaginados. Un signo dicta un significado; una obra de arte nos conduce a través del proceso de descubrimiento de significados».[11]

Las expresiones del comentario de Hughes acerca de las obras de arte —un «proceso de descubrimiento de significados» en lugar de dictarlos; la exploración de «relaciones, indicios, incertidumbres y contradicciones» ambiguas y con matices; un significado no impuesto que «surge, se amplía y se desenvuelve»— se ajustan sin duda a la descripción del trabajo que hicimos en el proyecto conducente a este libro. La sensación emergente de similitud entre nuestro trabajo y lo que hacen característicamente los artistas nos llevó por etapas a la comparación que acabamos de plantear.

Sin embargo, una vez hecha la comparación, debemos apresurarnos a mitigar su tono de exclusivismo y destacar, como habíamos empezado a hacerlo, las semejanzas entre los esfuerzos artísticos y otras formas más comunes de acti-

[11] Robert Hughes, *The shock of the new* (Nueva York: Knopf, 1991), pág. 325.

vidad. En efecto: si examinamos con detenimiento la experiencia humana en general, comprobaremos, como ya dijimos, que el modo de trabajar del artista, al menos en los términos antes expuestos, no es muy diferente de lo que todo el mundo hace todo el tiempo. Todos descubrimos en forma gradual el significado del mundo que nos rodea, y lo hacemos de una manera muy afín a la descripta por Hughes. Si examinamos con cuidado nuestra experiencia cotidiana, veremos que contiene innumerables ejemplos de esas exploraciones e indagaciones artísticas. La diferencia es que el grado de minuciosidad que suele poner el artista al explorar e indagar en el mundo de la experiencia, que incluye las peculiaridades del medio artístico de la obra misma, excede en mucho el cuidado que ponemos la mayoría de nosotros en nuestra vida diaria. Aquí reside una de las principales lecciones que nos brinda el arte.

¿Cómo se aplica la analogía con el arte al caso concreto de la enseñanza? Antes analizamos los diversos aspectos en que una inclinación favorable puede profundizar nuestra valoración de los elementos intervinientes en la interpretación del trabajo de docentes y alumnos. Dijimos que esa inclinación promueve una actitud de indulgencia hacia lo «malo», en parte por reconocer que lo malo y lo bueno están inextricablemente entrelazados. También dijimos que la adopción de una perspectiva benevolente atenúa o mitiga la habitual tendencia a formarse juicios apresurados que parecen tener quienes entran a las aulas, sean docentes o investigadores. En tercer lugar, sostuvimos que un punto de vista favorable nos lleva más allá de las limitaciones de la mera preocupación por el descubrimiento de prácticas pedagógicas eficaces o ineficaces. Ese enfoque amplía nuestra visión y nos conduce así a una perspectiva más abarcadora de los problemas educativos. A todo esto, agregamos ahora que esta perspectiva renovada y expandida, que proviene sobre todo de una comprensión favorable y apunta hacia la continuidad de la exploración del significado, se asemeja en muchos sentidos a un punto de vista predominante entre los artistas.

La comparación con las artes también plantea interrogantes que debemos encarar. ¿Pueden los docentes mantener una actitud de simpatía y aceptación, antes que de enjuiciamiento, hacia lo que ven, a la manera de la mayoría

de los artistas? ¿Pueden adoptar ese modo de ver las cosas y continuar siendo docentes? ¿Hasta qué punto pueden darse el lujo de ser contemplativos y moralmente neutrales mientras actúan dentro de los límites de su rol profesional? ¿No hay algo fundamentalmente enjuiciador y por lo tanto moralista en su tarea, que les impediría adoptar una actitud de excesiva aceptación de su entorno, en particular de aquellos aspectos que, en tanto docentes, se les paga para corregir, o sea, las imperfecciones, conceptuales u otras, de sus alumnos?

Los docentes tienen sin duda responsabilidades que les impiden quedarse ociosos mientras sus alumnos cometen errores, hacen gala de falta de conocimientos o persisten sin disimulo en conductas potencialmente nocivas para sí mismos y para otros. Por definición, los docentes son enemigos jurados de la ignorancia en todas sus formas. También son custodios de nuestra herencia cultural. Esas obligaciones duales los comprometen a actuar. Sin embargo —y aquí interviene nuestra analogía con el arte—, dentro del marco de esas obligaciones establecidas, las acciones emprendidas por ellos, para ser a la vez eficaces y prudentes, demandan por lo común un grado de entendimiento, una cabal comprensión de la situación, que sólo puede ser fruto del tipo de contemplación y reflexión desapegadas que suelen emplear los artistas.

Ese desapego no debe confundirse con indiferencia. Por el contrario, cuando se trata del tipo de desapego del que hemos hablado, expresa un grado de interés de inusual intensidad. Es inusual, en parte, por el tiempo que demanda ponerlo en práctica. Como esperamos haber demostrado con amplitud en este libro, no hay modo de examinar cuidadosamente nada de lo que ocurre en las escuelas, o en cualquier otro lugar, sin dedicar una considerable cantidad de tiempo a hacerlo. ¿Cuánto es «considerable»? Depende de lo que observemos y del resto de nuestras actividades. Durante nuestro propio trabajo, a menudo comprobamos que «considerable» significaba emplear todo el tiempo del que disponíamos y aun más. En todo caso, dado que para la mayoría el tiempo es un bien muy preciado, el hecho de destinarlo a observar y escuchar, y luego a reflexionar sobre lo visto y oído, puede revelar una actitud de ociosa curiosidad (en cuyo caso no suele extenderse mucho y el tiempo que lleva es,

por lo tanto, decididamente *poco* considerable) o bien de interés y solicitud. También debemos decir lo siguiente sobre el uso del tiempo: cuanto más observamos y más reflexionamos sobre lo que vimos (ambas cosas dentro de amplios límites), tanto más nos interesamos en la materia de nuestras observaciones y reflexiones. En consecuencia, el acto de mirar y escuchar con atención, junto con los ulteriores períodos de reflexión, no sólo demuestra a los espectadores una actitud de interés del observador; también sirve para aumentar el interés genuino de este en lo que observa. Para los docentes y otras personas que trabajan en las aulas, ello implica que el tiempo dedicado a apartarse de su rol asistencial inmediato para tratar de ver a sus alumnos y su aula desde una perspectiva más desapegada es, de hecho, un tiempo invertido en *incrementar* su propia sensación de compromiso con lo que hacen.

¿En qué medida es real lo que vemos a través de una mirada favorable y artística? ¿Los objetos de la conciencia expresiva existen sólo en los ojos del contemplador, como se dice que sucede con la belleza, o están efectivamente «allí», como lo suponemos de los objetos materiales? Ya respondimos varias veces a esta pregunta, empezando en la Segunda parte cuando rechazamos la distinción habitual entre los términos *objetivo* y *subjetivo* por considerarla poco útil. Ahora podemos dar una respuesta un poco diferente, basada en las comparaciones que establecimos con el arte. Como corresponde, la presentaremos en las palabras de una poetisa, Jean Garrique, escritas hace unos treinta o cuarenta años. Lo que dice Garrique es bastante efusivo en su sentimiento; su uso del pronombre masculino parece un poco anticuado,* y el párrafo, en general, dista de ser un modelo de claridad. (Para ser justos, debemos señalar que el texto fue hallado después de su muerte y lo más probable es que ella no tuviera intención de publicarlo.) De todos modos, plantea una verdad fundamental de una forma que, pese a sus imperfecciones, nos resulta muy atractiva. Garrique dice: «La fe del poeta es que hay una realidad, si no realidades sobre realidades, detrás, debajo, más allá de las encantadoras superficies y apariencias de la "realidad". Tal vez su trabajo más

* Alusión al uso exclusivo del «*he*» en el original, en contraste con la tendencia actual al empleo de la fórmula «*he or she*», en consonancia con el prominente lugar que ocupa la problemática del género. (*N. de la T.*)

arduo sea despojarse, desprenderse, desnudarse de los malignos encantamientos que la "realidad superficial" puede echarle, a fin de poder desguarnecerse hasta ese nivel del ver y el sentir en el que su realidad sea capaz de conocer la realidad dentro y detrás de lo visto y conocido por los sentidos».[12]

Como Garrique, también nosotros creemos que la realidad nos llega en distintos niveles. Quienquiera que desee tomar contacto con la plenitud de significados que encierra el mundo debe mirar «dentro y detrás de lo visto y conocido por los sentidos». Sin embargo, nuestra explicación de la constitución de la realidad va más allá del comentario de Garrique. A su idea de los niveles de la realidad agregaríamos que el poeta (o quienquiera que se moleste en mirar resueltamente su entorno) de hecho da origen a esos niveles subsensibles en un sentido funcional —los *realiza*, podríamos decir—, al hacerlos reales mediante el simple acto de advertir y, según corresponda, celebrar, denostar o responder de algún otro modo a su presencia. Una vez que un docente, por ejemplo, percibe a uno de sus alumnos como indolente y poco confiable, una vez que se lo describe a sí mismo en esos términos, su realidad (es decir, el campo de fuerzas al que se adecua durante el ejercicio de su tarea docente) sufre un cambio significativo, al igual que la realidad del alumno así juzgado (esto es, la realidad *de este* contiene ahora a un docente que lo percibe de ese modo), aunque tal vez nunca llegue a reconocerlo.

¿Significa esto que cualquier cosa que piense el docente sobre el alumno, cualquier atributo que pueda casualmente asignarle, se vuelve real? Sí y no. Cualquier cosa que el docente pueda pensar es sin duda real en el sentido de que forma parte de su mundo perceptivo. Lo que piense del alumno afectará casi inevitablemente sus reacciones frente a él y quizá coloree también otros aspectos de su conducta. Como percepción, por lo tanto, es ciertamente real, por errónea o injusta que pueda ser. Sin embargo, aunque las percepciones sean reales en un sentido funcional, también podrían ser injustificadas o inmerecidas, y aquí es donde la observación prolongada y la reflexión resultan útiles, si no indis-

[12] Citado en J. D. McClatchy, «Wildness asking for ceremony», *American Poetry Review*, 21 (marzo-abril de 1992), pág. 18.

pensables. No hay manera de asegurarnos de que lo que percibimos es absolutamente exacto, pero hay formas de aumentar nuestra confianza en el significado de lo que vemos y oímos. La manera de mirar que aquí hemos descripto es una de ellas.

Con todo, este modo de percibir tiene una desventaja, en especial para quienes insisten en las decisiones rápidas y los juicios unívocos. Nuestros ejemplos ya deberían haberlo mostrado con claridad. En el curso normal de los acontecimientos, miramos en forma detenida y atenta para estar seguros de lo que vemos. Pero a menudo sucede que cuanto más miramos y reflexionamos sobre lo que hemos visto, más complejo se torna el objeto, la escena o el individuo percibido y más obligados estamos a rechazar las interpretaciones simplistas de su significado o significación. Recuérdese, por ejemplo, la frecuencia con que presenciamos prácticas cuestionables entre los docentes que participaron en el Proyecto Vida Moral, y a quienes en principio habíamos juzgado como idóneos, si no excelentes, en sus respectivos dominios. Frente a esas aparentes contradicciones, lo primero que hicimos fue descartarlas diciéndonos que nadie es perfecto.

Pero esa trillada observación, aunque sea cierta, eclipsa una verdad más profunda: *nada es de ningún modo hasta que se lo juzga de una u otra manera*, y todos los juicios son abstracciones, por lo cual dejan fuera tanto como lo que incluyen, si no más. Esto no implica que no haya que emitir juicios. Hay que hacerlo, por supuesto. Pero debemos tener cuidado de no emitirlos antes de lo necesario. Y reconocemos que la idea de llegar a un juicio *definitivo* se refiere sólo a la terminación de un proceso, y no a la conquista de un conocimiento perfecto. La verdad como ideal, *toda* la verdad, podríamos decir, se refiere a la plenitud potencial del conocimiento humano, a todo lo que se podría saber y tomar en cuenta al juzgar a una persona, un objeto o una situación. De acuerdo con esa pauta, todos los juicios, incluso los unánimemente compartidos por toda una comunidad de creyentes, como a veces se denomina a esos grupos consensuales, nunca pueden ser más que verdades parciales. Estos hechos tal vez no sean gratos para quienes prefieren las decisiones rápidas, pero es preciso admitirlos.

La frase «toda la verdad» nos lleva por un proceso de asociación, particularmente en el caso de los educadores, a la

expresión «todo el niño», que ha gozado de considerable popularidad en los círculos educativos durante años. La expresión sigue siendo popular hoy en día, en especial entre los docentes y directivos que trabajan en escuelas primarias. Junto con las expresiones «progresista» y «centrado en el niño», representa una ideología de la enseñanza coherentemente distintiva. El punto central de esa ideología, como casi todos saben, ha sido la insistencia en tratar a los alumnos de cualquier edad como personas integrales, y no como intelectos incorpóreos cuyo cerebro es el único órgano que los docentes deben tener en cuenta. Enseñar a todo el niño o todo el alumno, según los partidarios de esta postura, significa tomar en consideración sus sentimientos, actitudes, intereses y más. Significa considerar a cada alumno, en la medida de lo posible, como un individuo cuya singularidad exige una respuesta individualizada de parte del docente.

Al igual que los partidarios del enfoque centrado en el niño, también nosotros instamos a ver a los alumnos como individuos, y no como «cerebros» ambulantes o promedios estadísticos que sólo existen como abstracciones. Por otra parte, la perspectiva que hemos adoptado deja en claro qué significa considerar a los alumnos (o a cualquier otra persona) como individuos. Significa apartarnos del ajetreo de los acontecimientos vigentes, desligarnos de la inmediatez de las obligaciones pedagógicas al menos lo suficiente para preguntarnos cómo son realmente Ella, Lisa, el señor Bailey o Richard en cuanto personas. También significa tomar en cuenta nuestros propios sentimientos sobre ese individuo y preguntarnos por qué nos hace sentirnos complacidos o fastidiados, o sólo desconcertados y confundidos. Significa, en particular, estar abiertos a todo lo que la observación y la reflexión pueden revelar sobre esa persona, y al mismo tiempo mantener una actitud mental favorable para dar cabida a un mayor conocimiento. En todos estos aspectos nuestra perspectiva coincide con lo que desde hace años promueve la mayoría de los educadores centrados en el niño.

Pero nuestro punto de vista también agrega algo a lo que ya han promovido tantos otros. En primer lugar, extiende el alcance de ese modo de percibir. Los educadores centrados en el niño sin duda tienen razón al llamar a los docentes a concentrar la atención en los alumnos como individuos. Sin embargo, a nuestro entender, su propuesta no va suficiente-

mente lejos. Nosotros instamos a aplicar ese enfoque personalizado no sólo a los alumnos y a sus docentes, sino también a todo el ambiente del aula. ¿Qué se logra con esta ampliación? Entre otras cosas, es posible considerar cuestiones que no tienen nada que ver con los individuos en sí pero que no son menos importantes que las relacionadas con ellos. Entre estas se cuentan las cuestiones que influyen en la calidad de vida de todos los presentes en estos ámbitos sumamente especializados: cuestiones sobre el clima y la atmósfera del aula, por ejemplo, o, a la manera de nuestro propio caso, preguntas sobre el aporte moral del docente al bienestar de todos.

En segundo lugar, nuestra perspectiva vuelve a colocar al docente en el centro del escenario, o al menos lo pone *en* escena aunque no sea exactamente en el centro. Esta ubicación es importante, porque los defensores de la concepción centrada en el niño suelen pedir a los docentes que opten o bien por su propio enfoque o por un enfoque centrado en la materia escolar. Este último, por lo común presentado de manera tan poco atractiva que termina por no ser una verdadera opción, ve al docente como alguien que otorga primordial importancia a la transmisión de los contenidos de la materia. Los docentes, según este punto de vista, deben decidirse entre servir a un amo o al otro: el niño o la materia escolar.

No proponemos agregar una tercera opción, que podría llamarse enfoque centrado en el docente. A nuestro juicio, este sería tan limitado como los otros dos, al menos si se lo toma en forma aislada o se estima que induce al docente a anteponer sus consideraciones personales a los intereses de los alumnos o la materia. De hecho, así planteado, parece mucho *menos* atractivo que cualquiera de los otros dos criterios. Sin embargo, cuando decimos que con nuestro enfoque al menos ponemos al docente en escena, si no en su centro, lo que queremos significar es que el docente debe ser reconocido y él mismo llegar a reconocerse como el individuo cuyas decisiones, opiniones y visión de la vida contribuyen en mayor medida a dar forma a lo que ocurre en el aula. No decimos que las opiniones, decisiones y visiones de los demás no cuentan, ni negamos que la libertad del docente para actuar según sus propias creencias y deseos está muy limitada por factores tanto institucionales como sociales, algunos

de ellos externos a la escuela. Pero sí insistimos en que, dentro de esos límites, los docentes deben verse y ser vistos como ejecutantes de un rol clave en las aulas; no sólo como técnicos que saben coordinar una buena discusión o enseñar habilidades de codificación a lectores noveles, sino como personas cuya visión de la vida, en la que se incluye todo lo que ocurre en el aula, promete ser tan influyente a largo plazo como cualquiera de sus conocimientos técnicos. Esta perspectiva ampliada de la responsabilidad del docente justifica hablar de la enseñanza como una empresa moral.

Nos apresuramos a admitir que esta visión de la enseñanza no tiene nada de nuevo. En realidad, es bastante antigua. Sus orígenes se remontan sin duda a los griegos o más atrás. Pero es una visión que en los últimos tiempos ha perdido prestigio en algunos círculos. Muchos profesores dedicados hoy a la capacitación docente, por ejemplo, ya no parecen creer en su importancia. Lo mismo ocurre con toda una serie de personas que estudian la enseñanza por medio de la investigación. Aun los propios docentes, desde los más mediocres hasta los mejores, necesitan en ocasiones que se les recuerde que en la enseñanza hay más de lo que salta a la vista o de lo que puede contener un compendio de instrucciones pedagógicas.

El hecho de que también los docentes puedan perder temporariamente de vista algunas de las verdades más venerables sobre su oficio —verdades que se conocen desde la antigüedad y cuya captación previa llevó a muchos profesionales de hoy a dedicarse a la enseñanza— es una de las varias comprobaciones que surgieron durante nuestras reuniones grupales quincenales que formaban parte del Proyecto Vida Moral. Esas comprobaciones, esos redescubrimientos, ayudan a unir las ventajas del modo de mirar que hemos analizado con los beneficios adicionales del continuo intercambio de ideas entre un grupo de profesionales embarcados en una empresa compartida. Por consiguiente, conforman un conjunto de lecciones que servirá para dar una adecuada conclusión a nuestro libro.

El intercambio de ideas

Para los docentes que trabajaron con nosotros, la parte más gratificante del proyecto fue la serie de cenas quincenales durante las cuales el grupo mantenía prolongadas conversaciones sobre los temas más variados, desde anécdotas personales y chismes locales hasta cuestiones de considerable peso y significación moral. Por extraño que parezca, sin embargo, esas charlas, aunque ricas y estimulantes para todos los presentes, produjeron muy poco en lo concerniente a material citable que pudiera incluirse en un volumen como este, a fin de concluirlo con las palabras de los propios docentes. Esto se debe a dos razones: una de ellas, técnica y bastante trivial, y la otra, sustancial y mucho más importante.

La razón técnica es fácil de explicar. A fin de que todos los participantes se sintieran lo más cómodos que fuera posible, al principio decidimos no grabar ninguna de las conversaciones y nos atuvimos a esta decisión hasta el final del proyecto. Alguno de nosotros se las arreglaba para tomar notas en cada sesión y al mismo tiempo intervenir activamente en las conversaciones, pero lo que escribíamos solía ser muy escueto, rara vez de más de una o dos páginas, algo más parecido a un esbozo que a una descripción continua de lo sucedido. Las citas directas casi nunca eran de más de un par de líneas de prosa telegráfica.

La razón sustantiva por la que tomamos pocas notas y nos atuvimos a la decisión inicial de no grabar las sesiones, aun cuando los participantes se sintieron lo bastante cómodos como para no importarles que lo hiciéramos, fue que en las reuniones no solían decirse muchas cosas dignas de atención, excepto para los participantes. La mayoría de los temas que discutían los docentes, y aun de las conclusiones a las que llegaron, sólo eran de interés local y, aun así, no siempre para todos los presentes. Uno de nosotros comentó este hecho en una nota garabateada al cierre de una reunión de otoño durante el segundo año del proyecto: «Si quisiéramos describir este grupo a alguien de afuera, nos encontraríamos en la situación del que cuenta una anécdota graciosa y, al ver que nadie se ríe, dice a sus oyentes: "Tendrían que haber estado allí"». Esa sensación de ser incapaces de explicar a un extraño lo que tenían de especial o inte-

resante nuestras conversaciones quincenales era compartida por todo el grupo, y hasta fue motivo de incomodidad y casi de vergüenza cuando, al término del proyecto, llegó el momento de informar sobre los logros del grupo a los patrocinadores y a otros colegas (docentes y directivos) de las escuelas en que trabajaban los participantes.

¿Por qué fue así? ¿Por qué nos pareció al principio que teníamos poco para informar que pudiera interesar a otros? Parte de la respuesta es que la mayoría de las «conclusiones» a las que llegamos y la mayoría de las verdades sobre la enseñanza que terminamos por proclamar no eran novedosas ni estaban expresadas de un modo original. Por el contrario, eran verdades *conocidas* y el lenguaje que empleábamos para hablar de ellas a menudo revelaba su antigüedad; en otras palabras: consistían en aforismos y clichés que todos los presentes habían oído decenas de veces antes. De hecho, en no pocas ocasiones quien estaba a punto de hablar se sentía obligado a disculparse por la aparente superficialidad y trivialidad de lo que iba a decir y lo prologaba con un comentario como: «Bueno, aquí viene otro plomo. . .» o «Perdónenme por repetir algo que es obvio, pero. . .», y los demás asentíamos y sonreíamos con indulgencia, porque todos habíamos hecho lo mismo alguna vez.

No obstante, pese a la familiaridad e incluso la trivialidad de mucho de lo que se decía, no había nada en las reuniones mismas que resultara fatigoso, reiterado ni aburrido a los presentes. Todo lo contrario. Aunque muchas noches la conversación empezaba con lentitud y a veces con tropiezos, al final de cada reunión casi todos habían intervenido en forma activa, a menudo entusiasta, y cuando llegaba la hora de terminar había casi siempre exclamaciones dispersas de desilusión. No era nada infrecuente que algunos participantes siguieran charlando sobre los temas tratados mientras viajaban juntos a sus casas, ni que volvieran a hacerlo uno o dos días más tarde cuando se encontraban por casualidad en la escuela o en cualquier otro lugar.

Aquí, entonces, hay una aparente paradoja. Por un lado, el contenido de la mayoría de nuestras conversaciones era tan trillado, y el lenguaje en el que comunicábamos nuestros aportes tan convencional, que a la hora de dirigirnos al público nos pareció que teníamos poco para decir que pudiera ser de interés para alguien externo al grupo. Por el otro,

los participantes solíamos sentirnos muy conformes con las reuniones, y a veces hasta alborozados por lo que se había dicho. En efecto: disfrutábamos tanto del tiempo que pasábamos juntos, que todo el grupo votó por continuar las conversaciones durante un año entero después de la finalización oficial del proyecto. Sin embargo, para comprender ese fervor, al parecer, había que experimentarlo en forma directa. Los relatos de lo que había sucedido, aun cuando se transmitieran con entusiasmo, nunca tenían el mismo efecto.

¿A qué se debía que la experiencia de asistir a las reuniones fuera tan estimulante y memorable? En parte, esa impresión obedecía al simple hecho de tener la oportunidad de hablar sobre aspectos de la enseñanza que los docentes rara vez abordamos. «Me parece bien hablar de temas morales», comentó una participante cierta vez que le preguntaron qué sacaba de las reuniones. «Puedo plantear cuestiones interesantes», dijo otro. «Es importante prestar atención a lo no mensurable», declaró un tercero. «Uno no puede poner el crecimiento de un chico en un papel.» Estos comentarios reflejan lo que antes dijimos acerca de que en el alboroto de la vida del aula se tiende a perder la convicción de que la enseñanza es una empresa moral, porque hay poco tiempo y escasos estímulos para reflexionar sobre lo que sucede.

Pero la sensación de logro del grupo se debía a algo más que a la posibilidad de intercambiar ideas rara vez discutidas. Otro motivo del entusiasmo que muchos experimentábamos era la sensación de recordar algo que antaño sabíamos pero en cierto modo habíamos olvidado. Uno de los docentes lo expresó así: «Cuando enseñamos, nos ocupamos tanto de las mediciones que no pensamos en crear un ambiente más humano. Perdemos de vista lo que es realmente importante, pero el proyecto lo vuelve a poner frente a nosotros». Y otro agregó: «El grupo nos ha recordado que el éxito profesional nos aleja de los niños». El espíritu de recuperación o redescubrimiento de algo temporalmente perdido campeó en muchas de las reuniones. A esto se debe, en parte, el excesivo empleo de fórmulas para decir las cosas: el discurso trillado al que nos referimos antes. En efecto: la mayor parte de las ideas que recuperamos eran muy antiguas, no sólo en términos autobiográficos sino también históricos.

En la última sección hablamos de la realidad de las percepciones, de su funcionamiento como factores genuinos en la configuración de nuestro comportamiento y la influencia sobre el comportamiento de otros. Para subrayar ese punto, empleamos el verbo *realizar* en su sentido literal. Realizar algo —observamos—, es hacerlo real, darle vida dentro del mundo del perceptor, si no más allá. Ahora queremos extender esa observación a lo que acabamos de decir acerca del proceso de recordar viejas verdades sobre la enseñanza. Porque el acto de recordar es también una forma de realización. No es igual a realizar algo por primera vez, por supuesto, pero se trata de un proceso por el cual vuelve a darse vida a algo que estaba olvidado. Por desdicha, esta resurrección no asegura que la noción recién recordada perdure. Para que eso suceda, deben cumplirse también otras condiciones. Todos sabemos lo fácil que es olvidar algo que hace muy poco recordamos. Pero es cierto que si eso no se recuerda —no se realiza, preferimos decir—, no seguirá cumpliendo un papel activo en nuestra vida consciente y ya no podremos usarlo como un ejemplo que guíe nuestra conducta, una razón para hacer algo o una excusa para no hacerlo. Por lo tanto, el acto de recordar está estrechamente ligado a lo que es o no es real para cada uno de nosotros.

Estas observaciones elementales sobre la naturaleza de la percepción humana y el funcionamiento de la memoria nos parecen de crucial importancia, no sólo para entender lo que sucedió durante las conversaciones del Proyecto Vida Moral, sino para captar lo que ocurre en un nivel mucho más general en las escuelas de hoy. En efecto: cuando contemplamos el estado actual de esas instituciones desde una perspectiva tan amplia como la permitida por nuestra experiencia conjunta, nos parece que lo que falta en muchos lugares y en muchos niveles de autoridad institucional no es tanto *nuevos* conocimientos acerca de cómo hacer esto o aquello (aunque las adiciones a nuestra acumulación de pericia educativa siempre son bienvenidas, sin duda), como *viejos* conocimientos acerca de lo que los docentes y directivos escolares pueden y podrían lograr con las herramientas de que disponen. Si nuestra suposición, basada en gran medida en lo que aprendimos de los docentes del Proyecto Vida Moral, es correcta, al menos algunos de esos viejos conocimientos ya no funcionan como antes, por la sencilla razón

de que quienes podrían ponerlos en práctica los han olvidado. Y no los olvidaron a la manera como olvidamos la letra de una canción o la combinación de una caja fuerte, sino, antes bien, como a veces nos olvidamos de saludar a nuestro cónyuge o de actuar conforme a nuestros principios. Esos viejos conocimientos se perdieron de vista, como una anotación para acordarnos de contestar una llamada telefónica que queda oculta bajo un montón de papeles sobre nuestro escritorio. Por lo tanto, deben ser resucitados, revividos, convertidos en tema de discusión con nuestros colegas, meditados y anotados, colocados en la cartelera de ser necesario, e incluso, en ciertas circunstancias, escritos en grandes letras negras y puestos encima del pizarrón del aula, como un titular de primera plana a la vista de todos.

Esta última posibilidad no es tan extravagante como podría parecer. Nos la sugirió una conversación que mantuvo uno de nosotros con el señor Peters, profesor secundario de religión, quien durante el primer año del proyecto había colocado uno de estos recordatorios encima de una de las carteleras de su aula. La leyenda decía: «EL CONOCIMIENTO ES PODER» en letras negras y grandes. Pero luego, inexplicablemente, el señor Peters lo retiró, y le preguntamos por qué. El diálogo fue así:

Entrevistador: Noté que falta un letrero en su cartelera, el que decía: «El conocimiento es poder».
Sr. P.: Deliberadamente.
Entr.: ¿Cómo es eso?
Sr. P.: ¿Era eso lo que decía: «El conocimiento es poder»?
Entr.: Según recuerdo, sí.
Sr. P.: ¿«El conocimiento es. . .»? Sí, creo que tiene razón. Como sea, recuerdo que lo retiré porque. . . me pareció que no expresaba lo que quiero tener en mi clase. . . Luego de reflexionar y de considerar lo que enseño y los símbolos que quiero transmitir, ese no era uno de ellos. Y el modo como estaba ahí arriba, en grandes letras negras de imprenta, sabe usted, transmitía poder, de cierta manera. Y la aridez del conocimiento, sabe, sólo conocimiento. Por alguna razón, eso significaba algo para mí luego de mi primer año [en esta escuela]. Y realmente quería transmitir lo importante y necesario que es el conocimiento y que uno lo necesita. Pero después de tenerlo ahí arriba todo un año más, sentí que el

conocimiento en bruto no es lo que me importa, y el poder tampoco, al menos el tipo de poder que parece estar expresado en ese [cartel]. Así que para mi aula empezó a parecer un poco despojado de sentido.

La experiencia del señor Peters no es un verdadero ejemplo de resurrección de viejos conocimientos (¡de hecho, nos parece un intento de olvidar un conocimiento antes revivido!), pero revela algo afín a esa situación. También muestra lo que puede ocurrir cuando un docente empieza a cavilar sobre la significación expresiva de un objeto del aula como este letrero y trata de comparar lo que dice en términos expresivos con su propia idea naciente de lo que es importante.

Y la conversación con el señor Peters también sugiere que no sólo el conocimiento en el sentido epistemológico cobra vida como resultado de la reflexión. No sólo «saber que» y «saber cómo», que es todo lo que algunos incluirían bajo el rótulo de conocimiento. También están los estados asociados de convicción, fidelidad, intencionalidad y determinación que acompañan a esas formas de conocimiento revivido y las convierten en acción. Esas condiciones también deben ser revividas y reavivadas tanto como el conocimiento mismo, o la resurrección de este habrá sido para nada.

¿Cuáles serían algunos de los ejemplos del tipo de conocimiento que mencionamos? En vez de citar ejemplos independientes del tipo de nuevo despertar intelectual que hemos analizado, decidimos centrarnos en una serie de ideas temáticamente interrelacionadas. De hecho, el tema que configuran apareció de manera recurrente en las conversaciones de nuestro grupo a lo largo de los tres años de duración del proyecto. En algunas ocasiones pareció más enfático que en otras, pero casi siempre estuvo presente como una especie de motivo básico. Este tema se resume en una frase de cuatro palabras que podría haber sido la consigna del grupo si hubiéramos querido elegir alguna. Las cuatro palabras son: «Enseñarnos a nosotros mismos».

No tenemos registrado cuándo se introdujo esa frase en nuestras discusiones ni quién la dijo por primera vez. Pero esas cuatro sencillas palabras sin duda tocaron una cuerda sensible en muchos de los presentes, pues al poco tiempo se hacían oír una y otra vez. Por lo general, la frase se usaba a

modo de conclusión, como la moraleja de una fábula. Pero otras veces surgía de manera espontánea para afirmar lo que alguien había dicho, como un solemne «amén» pronunciado en medio de un sermón.

¿Qué querían decir los docentes con la frase «Enseñarnos a nosotros mismos» y cómo llegaron esas simples palabras a representar una idea revitalizada? En un comienzo, la frase se usó como un modo de reconocer la potencia del carácter y los rasgos de personalidad propios del docente, no sólo como *instrumentos pedagógicos*, como medios de alcanzar metas educativas establecidas (por ejemplo: «Mis alumnos saben que cuando me enojo, más les vale ponerse a trabajar»), sino también como *contenido curricular*, «lecciones» que era preciso aprender. Tal como lo expresó el señor Turner en una reunión: «Yo no sólo enseño lengua III; también enseño Turner 101». Además, las «lecciones» implícitas en el modo como cada docente encara las demandas de la vida en el aula, de lo cual hablamos en la Segunda y la Tercera parte, no son sólo «lecciones» sobre ese docente en particular. También tienen que ver con la vida en general.

Aquí tenemos a la señorita Morton explicando, en una entrevista, cómo trató de transmitir una de esas lecciones. Comenzó diciendo que creía que «parte de la tarea en cuarto grado (. . .) es ayudar a los chicos a que aprendan a manejarse en la escuela, ayudarlos a darse cuenta de lo que quiere la maestra». A continuación se refirió a una clase que recientemente había tenido un pobre desempeño en una prueba de lengua.

Srta. M.: Así que al día siguiente dediqué bastante tiempo a decirles: «Vean, voy a darles la oportunidad de volver a hacerlo. Les diré exactamente qué pretendo (. . .) Como saben, en mi clase voy a hacer las preguntas como quiero que las respondan, y eso es algo que tienen que aprender en la escuela. Tienen que aprender no sólo lo que se enseña, sino también lo que espera cada docente».

Luego explicó al entrevistador:

Srta M.: En cuarto grado, ni los chicos más inteligentes saben cómo manejarse en la escuela (. . .) Tenemos que decirles que esa es una de las cosas que están aprendiendo.

Y debemos facilitarles ese aprendizaje. En la escuela hay muchas cosas que no tendrían que adivinar. No tendrían que adivinar sobre mí.
Entrevistador: De modo que les está dando una lección acerca de usted misma.
Srta. M.: Una lección acerca de mí misma y una lección sobre cómo manejarse en la vida.

Si esas «lecciones» se intercalaran a lo largo de todo el ciclo lectivo, ¿los alumnos de la señorita Morton realmente terminarían por no tener que adivinar nada sobre ella? Con seguridad, no. Los aspectos de su individualidad sobre los cuales seguirían haciendo conjeturas no se limitarían en modo alguno a sus expectativas sobre el desempeño de los niños en las pruebas y su comportamiento como alumnos. Se extenderían, antes bien, a ciertas preguntas cuyas respuestas se esconden *detrás* de la intención expresa de la maestra de ser explícita acerca de sus pretensiones a fin de que sea «más fácil» para sus alumnos. Esas preguntas se referirían a si ella es una persona agradable, justa, generosa, mala, severa, etc. Son preguntas que a los docentes les resultan muy difíciles de abordar en forma directa. Además, quienes lo intentan corren el riesgo de que no se les crea. En cambio, las respuestas a todas las preguntas del tipo «¿Cómo es realmente esta persona?» deben inferirse tomando nota de otras cosas que esos individuos dicen y hacen.

Ninguno de los demás docentes dijo ser tan explícito como la señorita Morton en cuanto a llamar la atención de sus alumnos sobre al menos uno de los aspectos de la lección de «Enseñarnos a nosotros mismos». Sin embargo, casi todos terminaron por reconocer a su manera que esas «lecciones» se dictaban todo el tiempo en las aulas, ya se anunciaran formalmente o no. De ahí la popularidad casi instantánea del dicho «Enseñarnos a nosotros mismos».

La expresión «modelo de rol» se usa mucho hoy en día cuando se discute de qué modo los docentes y otros adultos pueden y deben influir en los jóvenes. Los docentes, se nos dice, a menudo se convierten en importantes modelos de rol para sus alumnos. Siendo así, se argumenta, incumbe a ellos comportarse como modelos de rol, lo cual significa en esencia que deben exhibir cualidades virtuosas cuando están en presencia de sus alumnos.

Como parte del concepto de «Enseñarnos a nosotros mismos», que circuló en tantas de nuestras discusiones grupales, hubo un claro reconocimiento de que los alumnos, efectivamente, apelan a sus docentes en busca de guía en cuestiones que van mucho más allá de los límites de la enseñanza de las materias. Los docentes, concordó el grupo, tienen la obligación moral de comportarse en consecuencia. A veces se aludía en forma explícita a la metáfora del modelo. El padre Maran, por ejemplo, dijo que «un docente puede ser modelo de un modo de manejar las emociones y de manejarse como persona». El señor James, docente de educación especial, al preguntársele cómo había influido en él su participación en el proyecto, respondió lo siguiente:

Sr. J.: Tengo mayor conciencia de que soy un modelo de rol. [Nuestras conversaciones] me hicieron pensar en el modo correcto de actuar y saber, por ejemplo, cuándo debo reprimir mis respuestas emocionales a los alumnos y cuándo debo expresarlas.

En general, sin embargo, los participantes no emplearon a menudo la frase «modelo de rol». No sabemos bien por qué, pero sospechamos que tuvo algo que ver con el hecho de que la frase, tal como se la suele emplear, connota una postura más heroica de la que algunos de los participantes estaban dispuestos a asumir como propia. Hablar de otra persona como de un modelo de rol es una cosa; describirse uno mismo en esos términos es otra muy distinta. Además, los atributos que varios docentes dijeron poseer como modelos para sus alumnos (por lo general, sin usar ese término) no se contaban entre las virtudes típicas que asociamos a las figuras públicas, nuestros modelos de rol más publicitados. Los docentes no creían ser modelos de cualidades tales como el coraje, la sabiduría o la generosidad. Mencionaban virtudes mucho más humildes, como respetar a los demás, demostrar lo que significa concentrarse intelectualmente en una tarea, prestar cuidadosa atención a lo que se dice o reaccionar como «buen perdedor» ante alguna tomadura de pelo. De hecho, difícilmente algunas de las cualidades que los docentes creían importante ejemplificar podrían llamarse virtudes, cuando menos en el sentido usual. Eran más bien admisiones de debilidad humana. Aquí tenemos a la señorita

Morton, por ejemplo, hablando de la importancia de demostrar a sus alumnos que también los docentes pueden cometer errores.

Srta. M.: Cuando se es docente, se quiere que los chicos puedan decirse a sí mismos que está bien cometer un error (. . .) Uno se interna constantemente en lo desconocido y al hacerlo comete errores; es normal y los chicos tienen que saberlo. Y tienen que saber que los adultos se equivocan. Y está bien, no hay que sentirse culpable por eso.

Otro docente, el señor Jordan, expresó una idea similar, pero referida a los errores de los alumnos, más que a los propios. Dijo que se esforzaba por crear una sensación de confianza en el aula a fin de que sus alumnos supieran que «es aceptable que te confundas, y el docente no trata de embarullarte».

No fue novedosa para los miembros del grupo la idea de que los docentes están todo el tiempo en escena y se presentan como modelos aun cuando no se comporten de manera heroica o manifiestamente virtuosa. Pero algunos de los presentes parecían no haber pensado larga ni sistemáticamente sobre ese hecho. Hacerlo llevó a algunos a sentirse un poco más inhibidos que lo normal cuando volvieron al aula, según atestiguaron más tarde. Cuánto tiempo duró esa sensación es una cuestión que no indagamos, pero forma parte de un tópico más amplio que no podemos pasar por alto y que tiene que ver con los efectos de largo plazo que sobre docentes y alumnos tiene la aceptación de las dos recomendaciones hechas a lo largo de este libro: una, referida a la necesidad de que diversos grupos de personas, desde estudiantes de profesorado hasta investigadores educativos, consideren todo lo que ocurre en las aulas en términos expresivos, y la otra, dirigida a que los docentes, en particular, tomen mayor conciencia de su potencial como agentes morales. Volveremos sobre este tema fundamental de los efectos a largo plazo en su debido momento. Pero antes tenemos que agregar una idea más a las ya mencionadas en nuestras discusiones sobre el concepto de «Enseñarnos a nosotros mismos». La designación de esta no provino de los

docentes sino de un libro de crítica literaria que uno de nosotros había leído recientemente.

La idea misma tenía que ver con la situación corriente de «mostrar una fachada», verse obligado por las circunstancias a comportarse de un modo que contradice nuestros sentimientos más íntimos o nuestro «verdadero» yo. Lo que surgió, mientras el grupo hablaba sobre la necesidad de los docentes de actuar como modelos de los atributos ya mencionados, fue el reconocimiento de que al desempeñar ese papel los docentes solían exhibir una personalidad mejor que la verdadera, o al menos mejor que la que normalmente creían tener. La docencia no sólo los obligaba con frecuencia a mostrar una fachada, sino que les exigía una fachada muy especial, buena y no mala (como la del individuo que hace el papel de duro) o simplemente falsa (como la de un actor en una obra teatral). También la buena fachada podría considerarse falsa, desde luego, y a veces se manifiesta como tal; por ejemplo, cuando un docente llega al límite de su tolerancia ante determinadas conductas de los alumnos y se sale de sus casillas por un momento. Pero esta forma particular de engaño se distingue de otras por su carácter básicamente deseable.

Aquí es donde viene a cuento la frase extraída del libro de crítica literaria. En su obra *The company we keep*, Wayne Booth describe un fenómeno similar entre los escritores. Señala que el «autor implícito» de un texto (es decir, la persona del autor en la vida real tal como podría imaginarla el lector inquisitivo) es, con mucha frecuencia, si no siempre, mejor persona que el escritor real. Booth dice que este retrato halagüeño del yo revela una especie de «ascensión hipócrita»[13] de parte del autor. Esa frase, que convertimos en «hipocresía enaltecedora» para darle mayor claridad, fue la que el grupo adoptó de inmediato cuando alguien la sugirió en una reunión como una expresión apropiada para lo que habían conversado. Los participantes coincidieron en que describía con acierto la postura que a menudo deben asumir los docentes; en otras palabras: la obligación de actuar como si fueran mejores de lo que internamente creen ser. Por entonces también se empezó a ver que la hipocresía enaltecedora puede dar réditos a los docentes por encima y más allá

[13] Wayne C. Booth, *The company we keep* (Berkeley: University of California Press, 1988), pág. 254.

de sus beneficios como estrategia pedagógica. Tal vez, razonaron los participantes, si lograban mostrar una buena fachada durante suficiente tiempo (unos años o toda una década, digamos), ya no sería una mera fachada sino una parte integral de su personalidad o carácter. De tal modo, la enseñanza y otras actividades, como la paternidad, que generan esa hipocresía enaltecedora, podrían verse, en consecuencia, como medios de autoperfeccionamiento, una manera de *convertirse* realmente en una persona mejor. Vista bajo esta luz, la expresión predilecta del grupo, «Enseñarnos a nosotros mismos», comenzó a cobrar un nuevo significado. Ahora se refería no sólo al hecho de que los docentes constantemente se proponen como modelos para sus alumnos, sino que al hacerlo, sobre todo cuando se trata de un esfuerzo consciente por mostrar una buena fachada, también se enseñan a sí mismos, de manera inadvertida, a ser mejores personas.

La visión de la naturaleza humana según la cual la conducta virtuosa contribuye a crear a la persona virtuosa se remonta a la época de los griegos o aun antes, como sabemos. Aristóteles, por ejemplo, la desarrolló en la *Etica a Nicómaco.* Pero ese planteo antiguo, y otros planteos semejantes, cobran cierta frescura cuando se advierte su relevancia para nuestra situación actual. Esta idea surgió con frecuencia en nuestras discusiones con los docentes. Cierta noche, uno de ellos comentó con ironía: «Acabamos de reinventar la rueda», como admisión de que el grupo había vuelto a dar con otra antigua verdad. Pero su comentario no pretendía ser despectivo. Era sólo su modo de reconocer lo que por entonces ya era un lugar común: otro redescubrimiento más de los que suelen producirse cuando un grupo de docentes comienza a compartir experiencias.

A partir de la idea de que la hipocresía enaltecedora puede tener consecuencias positivas para docentes y alumnos, bastó dar un paso más para llegar a la noción afín de que, al corregir todo el tiempo defectos ajenos, los docentes también se corregían indirectamente a sí mismos. Una de las maestras lo expresó así: «En cada uno de mis niños veo alguno de mis propios defectos; cuando los corrijo a ellos, me enseño a mí misma». Pero en este comentario hay un reconocimiento tácito de un tipo de hipocresía diferente de la que hemos descripto. En efecto: si los docentes realmente son culpables

de las mismas faltas que advierten en sus alumnos, empezamos a preguntarnos qué derecho tienen a juzgar a otros. «Médico: ¡cúrate a ti mismo!» es el dicho que nos viene a la mente con referencia a esa circunstancia. Sin embargo, lo que quiso decir la maestra que hizo esa observación (tal como lo corroboró más tarde con otros comentarios) fue que en los errores o malas conductas de sus alumnos ella reconocía ciertas tendencias también latentes en su propio carácter o personalidad, y que al corregirlos fortalecía indirectamente su determinación de controlar esas tendencias. Como sea, su planteo acerca de los beneficios personales potenciales de ser un juez de otros era una extensión natural de las ideas que surgían y se movilizaban cada vez que alguien introducía la frase: «Enseñarnos a nosotros mismos».

La conclusión final

Por fin ha llegado el momento de decir unas palabras (muy pocas) sobre las preguntas que suelen intranquilizar a los lectores que desean más de lo que puede ofrecer un libro como este. Sus preguntas abarcan diversas inquietudes, muchas de ellas relacionadas con lo que algunos llamarían resultados, otros denominarían variables dependientes, y aun otros, algo así como desenlace o quizá conclusión final. El tipo de cuestionamiento que expresa el desasosiego de esos lectores podría ser de este estilo: ¿Qué beneficios tendrá adoptar el punto de vista propuesto en estas páginas? ¿Hará que los alumnos sean más morales? ¿Hará más felices a los docentes? ¿Los convertirá en mejores docentes? ¿Se sentirán más conformes con su suerte? A decir verdad, ¿tendrá alguna importancia a largo plazo que los docentes presentes o futuros piensen en las dimensiones morales de su trabajo? Los más impacientes, ya sin otra salida, podrían incluso lanzar esta pregunta: ¿Qué pruebas hay de que toda esta charla sobre la vida moral en la escuela y las dimensiones morales de la enseñanza no resulte más que un montón de palabras inútiles en comparación con los verdaderos problemas que enfrentan las escuelas de hoy?

Ya hemos abordado este tipo de cuestionamiento en varios lugares y de diversas maneras a lo largo de este libro,

aunque suponemos que sin llegar a satisfacer a un auténtico escéptico. Hicimos abundante uso del material de las observaciones esperando mostrar, con muchos ejemplos concretos, la profundidad de la imbricación de los aspectos morales en la trama de la vida en el aula. Presentamos testimonios de docentes: algunos que certifican los beneficios de haberse sensibilizado a las dimensiones morales de su trabajo, y otros que describen los cambios producidos en las perspectivas individuales como resultado de una discusión continua y abierta sobre cuestiones morales en compañía de colegas. Hemos explicado de manera muy pormenorizada nuestras propias reacciones, tanto inmediatas como demoradas, ante lo que presenciamos en las aulas visitadas. Los cambios graduales en nuestra percepción como observadores y comentaristas se presentaron como pruebas adicionales de lo que sucede cuando persistimos en explorar debajo de la superficie de los acontecimientos cotidianos del aula.

Hubiera sido fácil incluir muchas más pruebas de cada tipo, y sin duda lo habríamos hecho si creyéramos que el volumen de la evidencia bastaría para hacerla convincente. Pero dudamos de que el mero hecho de agregar más a lo que ya se dijo sirva para disipar los recelos del escéptico. En efecto: lo que esta persona exige, en su ansiedad, es una clase muy distinta de evidencia, lo que algunos llamarían pruebas «duras», en contraposición a las «blandas» que hemos ofrecido. El escéptico, según lo imaginamos, quiere cotejar cifras y «datos», y ver cosas tales como calificaciones de exámenes de los alumnos que revelen un auténtico progreso de la comprensión moral o el «comportamiento» apropiado como resultado de la participación de sus docentes en el Proyecto Vida Moral. Como mínimo, nuestro escéptico quiere escuchar a esos mismos alumnos para asegurarse de que lo visto por los observadores también lo fue por ellos. Además, quiere pruebas de los cambios que los docentes dicen haber experimentado como consecuencia de su participación en el proyecto. Pero, en lugar de más testimonios, el escéptico quiere datos cuantitativos recogidos por observadores calificados: recuentos de la frecuencia con que los docentes hicieron esto o aquello, antes y después de su experiencia en el proyecto. Ninguna de esas cosas tiene cabida en este libro.

No podríamos ayudar al escéptico, por más que quisiéramos intentarlo. Más aún: dudamos de que otros pudieran

hacerlo. Porque muchas de las pruebas que pide no sólo son de una clase que *nosotros* no tenemos, sino que nadie puede tener, al menos en la forma pretendida por el escéptico. No sabemos de ningún examen escrito, por ejemplo, que evalúe los beneficios de corto o largo plazo de la permanencia durante alrededor de un año bajo la tutela de un docente sensible y comprensivo. Tampoco conocemos ninguna prueba que mida el costo de haber pasado la misma cantidad de tiempo con la contraparte de ese docente sensible, que podría estar en el aula de al lado. No sólo no conocemos la existencia de esas pruebas: incluso dudamos seriamente de que alguna vez existan, puesto que nos parece, ante todo, que para contestar a la pregunta sobre si *hay* efectos asociados al hecho de estar en compañía de docentes buenos o malos en términos morales no hace falta ningún examen. Ya sabemos la respuesta. La descubrimos por nuestra cuenta, a los pocos meses de haber empezado el jardín de infantes. Además, es una lección que se repite durante toda nuestra carrera docente. Esto no quiere decir que no haya nada más que aprender acerca de la influencia de la experiencia escolar sobre los alumnos, pero podemos dar por descontado que esos efectos existen sin tener que probar su presencia en cada caso.

En segundo lugar, importa poco, en cierto sentido, saber si el hecho de tratar o no a los alumnos en forma amable y comprensiva tiene algún efecto duradero (aunque sabemos que lo tiene), porque la razón última para tratar con sensibilidad tanto a ellos como a cualquier otra persona, no es instrumental, al menos en sus principales aspectos. Su justificación se apoya, en cambio, en fundamentos morales. Es un deber moral. Los docentes, en otras palabras, están en la obligación de ser lo más considerados y comprensivos que les sea posible con los alumnos, no porque ese trato sea pedagógicamente útil o tenga resultados positivos, cosa que damos por descontada, sino porque los alumnos *merecen* ser tratados de ese modo. Es su derecho como seres humanos. Por lo tanto, los docentes tienen la correspondiente obligación, a nuestro juicio, de aprender lo más posible acerca de su propio potencial como agentes morales y del potencial moral de las escuelas y las aulas donde trabajan. Esta última obligación es la que nos propusimos abordar, primero en el Proyecto Vida Moral y ahora en este libro.

Entonces, debemos hacer oídos sordos a la amplia serie de preguntas que reclaman sólidos resultados del rendimiento de los alumnos y quieren saber si el comportamiento moral de los docentes tiene alguna influencia moral, no porque las preguntas en sí sean poco importantes —¡distan de serlo!—, sino porque ya conocemos sus respuestas lo bastante bien como para seguir adelante. También sabemos que no todas esas respuestas son empíricas, que algunas dependen de la clase de vida que elijamos llevar y del tipo de trato que creemos que se merecen los demás. Estas cuestiones podrían incluirse en la categoría de los conocimientos olvidados a los que antes nos referimos, o sea, verdades que parecen haberse perdido de vista en estos días y es preciso revitalizar. Todo esto nos conduce a los cambios atestiguados por los docentes participantes en el Proyecto Vida Moral. ¿Cómo debemos tomar esos testimonios? ¿Nos atreveremos a conformarnos con ellos como prueba de los beneficios que pueden obtener quienes sigan fielmente nuestros consejos?

Una razón por la que nos inclinamos a hacerlo es que nosotros mismos experimentamos cambios similares en el transcurso del proyecto. También nosotros nos volvimos más sensibles a las dimensiones morales de la vida escolar a medida que avanzábamos. Llegamos a comprender la importancia de tratar de expresar con palabras esos vagos presentimientos e intuiciones que aguijonean la conciencia de todos los observadores de las aulas atentos a lo que sucede dentro de su propia psiquis mientras contemplan la escena que se desarrolla frente a ellos. Experimentamos la refirmación de convicciones previas producida al compartirlas con otros y verlas recíprocamente confirmadas. Y empezamos a apreciar la fuerza moral del lugar común, de hechos y acontecimientos corrientes cuya significación antes habíamos pasado por alto. En suma: el testimonio de los docentes coincidió casi punto por punto con nuestra propia experiencia. ¿Acaso nos decían simplemente lo que queríamos escuchar? Esta posibilidad nos parece tan remota y contradictoria con todas las otras cosas que llegamos a saber sobre esos docentes, que no sentimos ninguna necesidad de ponerla a prueba, y no lo haríamos aunque supiéramos cómo.

Por último, ¿cómo responderemos al cargo de que hoy existen problemas educativos mucho más importantes para

las escuelas de nuestro país que los abordados en este libro? Nuestra réplica depende de lo que entienda por «importante» quien presente ese cargo. ¿Existen cuestiones más acuciantes, problemas de mayor urgencia inmediata? Sin duda los hay en ciertos sectores. Conseguir fondos para mantener servicios educativos esenciales en algunas comunidades, o liberar a las escuelas de las drogas y la violencia en otras, son dos buenos ejemplos. ¿Hay asuntos más prioritarios a juicio del público y quizá también de muchos educadores? Concedemos que sí. Encontrar el modo de mejorar las oportunidades educativas para los jóvenes de los barrios carenciados del centro de las ciudades seguramente es uno de ellos. La prevención de la deserción escolar dentro de esa misma población estudiantil sería otro. Tal vez los lectores puedan proponer otros para rivalizar con estos por la atención prioritaria del público.

Sin embargo, en lo que respecta a las preguntas cuyas respuestas afectan a *todos* los alumnos, de cualquier edad y en cualquier lugar, no se nos ocurre ninguna más importante que las que hemos examinado en estas páginas. ¿Qué tipo de influencia moral ejercen nuestras escuelas? ¿Cómo pueden, tanto los docentes en formación como los ya iniciados en la carrera, tomar mayor conciencia de la significación moral de sus propios actos y del clima que contribuyen a crear en sus clases? ¿Qué pueden aprender unos de otros acerca de estas cuestiones? ¿Cómo pueden revitalizar lo que ya saben, reincorporándolo a su visión profesional y enriqueciendo con ello los recursos intelectuales y emocionales que aportan a su trabajo? La respuesta a estas preguntas, cada una de las cuales hemos procurado abordar en este libro, debería ser ofrecida en una forma más cabal y satisfactoria por todos los que enseñan y todos los que aspiran a ayudarlos.

Post scriptum. ¿Dónde ir desde aquí?

Nuestro principal objetivo al escribir este libro ha sido alentar a todos los que se preocupan por la educación para que estén más atentos a la significación moral en las escuelas como ámbitos físicos y crisoles de la acción humana. En la medida en que lo hayamos logrado, nuestros lectores ya deberán estar en condiciones (¡y tal vez hasta deseosos!) de poner en práctica dentro de sus propias escuelas y aulas, o de aquellas que otros pongan a su disposición, los modos de mirar y reflexionar que hemos tratado de demostrar. Muchos también querrán seguir explorando una o más de las ideas clave que abordamos *in extenso* en el curso de nuestros análisis. Otros tal vez deseen hacer lo mismo con temas que sólo mencionamos al pasar o debimos omitir por falta de tiempo y espacio.

Para quienes deseen extender sus conocimientos por medio de otras lecturas, ofrecemos la siguiente compilación de referencias, ordenadas a grandes rasgos por tema. Las cuatro categorías que empleamos y las lecturas que incluimos en cada una de ellas no pretenden ser exhaustivas. Son más bien como esas cajas de golosinas surtidas que llevamos de regalo a amigos o parientes cuyos gustos específicos no conocemos con exactitud. Cada lista ofrece una selección de exquisiteces para elegir, aunque apenas más que un bocado de cada variedad. Los lectores que deseen investigar en profundidad cualquier subtema tendrán que hacerlo por su cuenta. Confiamos, con todo, en que algunos de los ítems incluidos en las referencias generales de cada sección les serán de ayuda, al igual que las bibliografías contenidas en muchas de las obras citadas.

Como guía para los lectores que no tengan ningún conocimiento de determinados textos, proporcionamos breves comentarios a continuación de cada título o serie de títulos del mismo autor. Estos comentarios, debemos advertirlo,

son poco más que acotaciones al margen, sólo destinadas a dar al lector una idea muy general de lo que trata el libro, a veces con unas pocas palabras para explicar por qué lo incluimos, sobre todo cuando el mero título no permite deducirlo. Es preciso señalar, muy en especial, que estas escuetas notas no deben tomarse como resúmenes definitivos ni como críticas cuidadosamente meditadas de los textos a los que se refieren.

Con el fin de mantener cierta brevedad en cada lista y evitar ítems que podrían ser difíciles de localizar para muchos lectores, no hemos incluido referencias a artículos publicados en revistas especializadas. Sin embargo, en la sección de referencias generales de cada lista citamos algunas de las publicaciones cuyos contenidos suelen corresponder a ese tema o serie de temas en particular. Los lectores interesados en la última palabra dicha sobre un tema o una idea específicos deberían consultar los números recientes de esas publicaciones.

La expresión y las cualidades expresivas

A lo largo de este libro, y sobre todo en sus secciones finales, hemos prestado considerable atención al modo como diversos aspectos de la enseñanza —desde la conducta de los docentes hasta las decoraciones de los pasillos— expresan cualidades morales. Considerado en toda su vastedad, este tema es a la vez amplio y profundo. Sus referencias aluden a la filosofía, la teoría literaria, la psicología y otras disciplinas. Cada uno de los textos que enumeramos destaca la ubicuidad de lo expresivo dentro de la experiencia corriente. Todos tienen algo que decir sobre el aprendizaje necesario para percibir e interpretar esas cualidades expresivas.

Abrams, M. H. (1953) *The mirror and the lamp: Romantic theory and the critical tradition*, Nueva York: Norton.

(1971) *Natural supernaturalism: Tradition and revolution in romantic literature*, Nueva York: Norton.

(1984) *The correspondent breeze: Essays on English romanticism*, Nueva York: Norton.

Abrams analiza la obra de los románticos ingleses, quienes tienen mucho que decir sobre la significación expresiva de objetos y acontecimientos comunes.

Barfield, O. (1971) *What Coleridge thought*, Middletown, CT: Wesleyan University Press.
(1977) *The rediscovery of meaning and other essays*, Middletown, CT: Wesleyan University Press.
Barfield defiende a los románticos y su perspectiva sobre los significados simbólicos que pueden encontrarse en la naturaleza y la vida humana.
Booth, W. (1988) *The company we keep*, Berkeley: University of California Press.
El autor sostiene que nuestras lecturas contribuyen a formarnos como personas.

Calvino, I. (1988) *Six memos for the next millennium*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Breves conferencias sobre los valores literarios, relacionados con los valores de la vida cotidiana.
Cavell, S. (1988) *In quest of the ordinary*, Chicago: University of Chicago Press.
(1989) *This new yet unapproachable America: Lectures after Emerson after Wittgenstein*, Albuquerque, NM: Living Batch Press.
(1990) *Conditions handsome and unhandsome: The constitution of Emersonian perfectionism*, Chicago: University of Chicago Press.
Cavell analiza las raíces del escepticismo filosófico basándose en textos de Emerson, Thoreau y Wittgenstein, entre otros.
Csikszentmihalyi, M. y Robinson, R. E. (1990) *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*, Malibú, CA: J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts.
Entrevistas con curadores de museos, quienes hablan del significado de percibir significados en una obra de arte.

Danto, A. C. (1981) *The transfiguration of the commonplace*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Establece una distinción entre arte y no arte, con ejemplos tanto reales como imaginarios.
Dewey, J. (1980) *Art as experience*, Nueva York: Perigee Books. (La edición original es de 1934.)
Analiza las conexiones entre el arte, la filosofía y la experiencia cotidiana. Muchos la han catalogado como la obra consagratoria de Dewey.

Eco, U. (1989) *The open work*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Se refiere a la «apertura» del arte y el proceso interactivo entre el lector y el texto.

Eisner, E. W. (1991) *The enlightened eye*, Nueva York: Macmillan.
Postula la importancia de la percepción individual y la reflexión crítica en la investigación cualitativa.

Goodman, N. (1972) *Problems and projects*, Nueva York: Bobbs-Merrill.
(1976) *Languages of art*, Indianápolis, IN: Hackett.
(1978) *Ways of worldmaking*, Indianápolis, IN: Hackett.
La explicación de Goodman sobre la expresión vincula el concepto tanto con el arte como con la experiencia corriente. El tema está tratado en forma más completa en *Languages of art*, pero los otros dos libros, que contienen ensayos breves, brindan una útil introducción a la obra más extensa.

Referencias generales

Las obras de todos los poetas románticos ingleses merecen ser estudiadas con detenimiento por quienes se interesan en el tema de la expresión, pues contienen numerosos ejemplos de las cualidades expresivas que pueden encontrarse en los objetos cotidianos. El *Preface to the Lyrical Ballads* (numerosas ediciones) de Wordsworth y las *Biographia Literaria* (numerosas ediciones) de Coleridge explican la teoría en que se basa la escuela romántica. Muchos de los *Essays* (numerosas ediciones) de Emerson, como «Self-Reliance», «Circles» y «Experience», contienen comentarios sobre la cualidad expresiva de la experiencia corriente. Entre las publicaciones contemporáneas que suelen incluir artículos sobre el tema se cuentan *The Journal of Aesthetics and Art*, *Critical Inquiry*, *The Journal of Aesthetic Education*, *Studies in Art Education*, *Salmagundi*, *Raritan*, *Art in America* y *Artforum*.

Perspectivas sobre la moral

En el pensamiento occidental, las discusiones sobre la educación moral se remontan por lo menos a los griegos. Tanto Platón como Aristóteles, por ejemplo, indagan largamente en lo que significa ser moral y cómo nos convertimos

en personas morales. Esas mismas cuestiones continúan ocupando a los filósofos morales de nuestros días, quienes las abordan desde perspectivas diversas y a menudo opuestas. También son de interés para los psicólogos evolutivos y otros profesionales interesados en establecer programas y prácticas para la promoción de las cualidades morales en personas de toda edad, pero sobre todo en los jóvenes. A continuación enumeramos una variedad de referencias que reflejan tanto la continuidad histórica como la diversidad contemporánea del persistente interés en estos temas.

Blum, L. A. (1980) *Friendship, altruism and morality*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
Destaca la importancia moral de la percepción y la respuesta emocional en nuestra relación con los otros.

Bottery, M. (1990) *The morality of the school*, Londres: Casell.
Sostiene que la moralidad está en el corazón de la enseñanza y ofrece sugerencias prácticas sobre el fortalecimiento del bienestar moral de los alumnos.

Carr, D. (1991) *Educating the virtues*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
Una cuidadosa defensa de la educación moral centrada en el desarrollo de la virtud y el carácter personales.

Chazan, B. I. (1985) *Contemporary approaches to moral education*, Nueva York: Teachers College Press.
Pasa revista a las principales concepciones sobre el desenvolvimiento de la educación moral.

Damon, W. (1988) *The moral child*, Nueva York: Free Press.
Muestra que tanto los adultos como los pares contribuyen al surgimiento de la sensibilidad moral en los niños.

Dewey, J. (1960) *Theory of the moral life*, Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston. (La edición original es de 1932.)

(1966) *Democracy and education*, Nueva York: Free Press. (La edición original es de 1916.)
Dewey sostiene que las consideraciones morales impregnan potencialmente toda la conducta humana. Consideramos que su punto de vista es compatible con el adoptado en este libro.

Durkheim, E. (1961) *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (traducción de E. K. Wilson y H. Schnurer), Nueva York: Free Press. (La edición original es de 1925.)

Conferencias sobre el deber, la disciplina y la autoridad y su papel en la moralidad secular y la educación moral.

Eldridge, R. (1989) *On moral personhood: Philosophy, literature, criticism, and self-understanding*, Chicago: University of Chicago Press.
Plantea que mediante la interpretación de narraciones llegamos a apreciar el valor de la moral y la virtud de actuar de conformidad con ella.

Foot, P. (1978) *Virtues and vices*, Berkeley: University of California Press.
Sostiene que las virtudes y los vicios son nociones éticas más importantes que las ideas actualmente ensalzadas de los derechos, los deberes y la justicia.

Gilligan, C. (1982) *In a different voice*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Gilligan, C., Ward, J. V. y Taylor, J. M. (eds.) (1988) *Mapping the moral domain*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Gilligan ha inspirado un replanteo de las cuestiones morales desde una perspectiva feminista. Sostiene que las mujeres suelen poner en juego una sensibilidad moral diferente de la de los hombres.
Goodlad, J. I., Soder, R. y Sirotnik, K. A. (eds.) (1990) *The moral dimensions of teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
Contiene ensayos sobre los propósitos morales de la enseñanza y la significación ética y moral de contemplar la docencia como una profesión.

Kagan, J. y Lamb, S. (eds.) (1987) *The emergence of morality in young children*, Chicago: University of Chicago Press.
Una presentación diversa de las investigaciones y teorías psicológicas sobre la naturaleza del desarrollo moral en los niños.
Kohlberg, L. (1981) *Essays on moral development: The philosophy of moral development* (vol. 1), Nueva York: HarperCollins.
(1984) *Essays on moral development: The psychology of moral development* (vol. 2), Nueva York: HarperCollins.
Kohlberg consideraba que el desarrollo moral se producía en seis etapas. Su punto de vista fue muy influyente en las décadas de 1970 y 1980 y todavía lo es en muchos círculos, aunque en los últimos tiempos ha sido seriamente cuestionado por Gilligan (véase *supra*) y otros.

Larmore, C. E. (1987) *Patterns of moral complexity*, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Una crítica de varias teorías importantes de la moralidad que a juicio del autor amenazan con enmascarar la verdadera complejidad moral de la vida humana.
Lickona, T. (1991) *Educating for character*, Nueva York: Bantam Books.
Un llamado en favor de la educación moral formal en las escuelas por parte de un decidido defensor de esos programas.

MacIntyre, A. (1966) *A short history of ethics*, Nueva York: Collier Books.
(1984) *After virtue* (2da. ed.), Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
MacIntyre ofrece un panorama de la filosofía moral desde la época homérica hasta el siglo XX. Su propia obra critica teorías y prácticas modernas y exhorta a volver a una concepción anterior de la moralidad.
Mitchell, B. (1980) *Morality: Religious and secular*, Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
Analiza el lugar de la conciencia en la acción moral y la relación entre la escucha de la propia conciencia y el pensamiento y sentimiento religiosos.
Modgil, S. y Modgil, C. (eds.) (1986) *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*, Bristol, PA: Falmer.
Ensayos de la visión de Kohlberg sobre el desarrollo moral.
Murdoch, I. (1985) *The sovereignty of good* (1970), Londres: Ark Paperbacks.
(1993) *Metaphysics as a guide to morals*, Nueva York: Viking Penguin.
Murdoch propone una concepción de la moralidad que es a la vez literaria y filosófica. Dentro de ella, otorga un papel central al pensamiento y la práctica religiosos.

Noddings, N. (1984) *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley: University of California Press.
(1992) *The challenge to care in schools*, Nueva York: Teachers College Press.
Noddings esboza una filosofía moral en la cual la «relación solícita» es el bien esencial. Argumenta que la meta principal de las escuelas debería consistir en educar a las personas para que sean solícitas con los demás, consigo mismas y con el mundo de las cosas.
Norton, D. L. (1991) *Democracy and moral development*, Berkeley: University of California Press.
Sostiene que la acción moral y la educación moral deben fundarse en la virtud personal antes que en reglas o códigos externos de conducta.

Nucci, L. P. (ed.) (1989) *Moral development and character education: A dialogue*, Berkeley, CA: McCutchan.
Contiene un vivaz debate sobre concepciones del desarrollo moral y la educación moral.
Nussbaum, M. C. (1986) *The fragility of goodness*, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
(1990) *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*, Nueva York: Oxford University Press.
Nussbaum subraya las muchas dificultades y conflictos que se interponen en el desarrollo de una vida moral. Para ello hace amplio uso de la literatura y sostiene que esta es indispensable para promover la educación moral de uno mismo.

Pincoffs, E. (1986) *Quandaries and virtues: Against reductivism in ethics*, Lawrence: University of Kansas Press.
Defiende una ética de la virtud, en contraste con una ética del deber. Destaca la complejidad de la conducta moral y las tensiones que genera.
Power, F. C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, Nueva York: Columbia University Press.
Defiende la idea de convertir la escuela misma en el centro de la educación moral y democrática.
Purpel, D. E. (1989) *The moral and spiritual crisis in education: A curriculum for justice and compassion in education*, Granby, MA: Bergin & Garvey.
Postula una revisión radical de la finalidad y el funcionamiento educativos.

Shklar, J. N. (1984) *Ordinary vices*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Examina los vicios «corrientes» recurriendo a lecturas de Dickens, Austen, Montesquieu, Faulkner y otros.
Sichel, B. A. (1988) *Moral education*, Filadelfia: Temple University Press.
Sostiene que la educación del carácter debe prevalecer en cualquier concepción de la educación moral.
Stout, J. W. (1988) *Ethics after Babel*, Boston: Beacon Press.
Critica a MacIntyre (véase *supra*), entre otros, y postula el estudio empírico de las prácticas morales de las diversas comunidades de los Estados Unidos.
Strike, K. A. y Soltis, J. F. (1992) *The ethics of teaching*, Nueva York: Teachers College Press.
Presenta estudios de casos de problemas éticos en la enseñanza y propone modos de pensar su resolución.

Taylor, C. (1989) *Sources of the self*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Considera el significado de ser un ser humano en el mundo actual. Defiende la subjetividad moderna en contra de quienes la ven como una decadencia moral.

Williams, B. (1981) *Moral luck*, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
(1985) *Ethics and the limits of philosophy*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Williams propone una firme crítica de la filosofía moral contemporánea. Insta a retomar una serie de criterios éticos derivados de un compromiso con la reflexión individual.

Referencias generales

Los escritos de Platón y Aristóteles siguen siendo ricas fuentes de ideas para profundizar en la reflexión y el análisis centrados en los problemas de la moralidad, al igual que la mayoría de los textos religiosos canónicos, sobre todo, desde luego, la Biblia, el Corán y la Tora. Entre los textos griegos, véanse en especial *República*, *Protágoras*, *Menón* y *Gorgias* (numerosas ediciones de cada uno), de Platón, y *Etica*, *Poética* y *Política* (numerosas ediciones de cada uno), de Aristóteles. Entre las publicaciones contemporáneas que a menudo incluyen artículos sobre la moralidad de posible interés para los educadores, se cuentan *Ethics*, *The Philosophical Forum*, *Common Knowledge*, *The Journal of Moral Education* y *Educational Theory*.

Las escuelas y la enseñanza

Esta sección contiene referencias sobre todo lo que ocurre en las escuelas de hoy. Muchos de los textos describen estudios etnográficos cuyos investigadores dedicaron mucho tiempo a observar aulas y hablar con docentes y alumnos. Otros ofrecen una perspectiva más sociológica del funcionamiento de las escuelas.

Bennett, K. P. y LeCompte, M. D. (1990) *How schools work*, White Plains, NY: Longman.
Analiza la enseñanza desde una perspectiva sociológica.

Cusick, P. A. (1973) *Inside high school*, Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.
(1983) *The egalitarian ideal and the American high school*, White Plains, NY: Longman.
Cusick explora la dinámica social de los colegios secundarios, revelando los muchos conflictos reales y potenciales entre los ideales educativos y la práctica educativa.

Everhart, R. B. (1988) *Practical ideology and symbolic community: An ethnography of schools of choice*, Bristol, PA: Falmer.
Examina los supuestos que contiene el lenguaje del discurso educativo y muestra que a menudo entran en conflicto con la práctica concreta.

Goodlad, J. I. (1984) *A place called school*, Nueva York: McGraw-Hill.
Una amplia investigación de las prácticas educativas actuales. Goodlad considera que son resistentes al cambio y omiten incorporar las recomendaciones de los progresistas.
Grant, G. (1988) *The world we created at Hamilton High*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Combina un estudio detallado de la historia reciente de una escuela secundaria con una descripción del proceder de un grupo de sus alumnos actuales para tratar de cambiar el *ethos* del establecimiento.

Jackson, P. W. (1968) *Life in classrooms*, Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.
Analiza con detenimiento lo que sucede dentro de las aulas primarias.

Labaree, D. F. (1988) *The making of an American high school*, New Haven, CT: Yale University Press.
Rastrea a lo largo de las generaciones los cambios en los compromisos, las creencias y las experiencias de las sucesivas comunidades de una misma escuela.
Lacey, C. (1970) *Hightown grammar: The school as a social system*, Manchester, Inglaterra: Manchester University Press.
Una mirada interna a la vida dentro de una escuela primaria británica.
Lightfoot, S. L. (1983) *The good high school: Portraits of character and culture*, Nueva York: Basic Books.
Contiene descripciones impresionistas de varias escuelas secundarias norteamericanas consideradas ejemplares.

Lighthall, F. F. y Allan, S. D. (1989) *Local realities, local adaptations: Problems, process, and person in a school's governance*, Bristol, PA: Falmer.
Describe en detalle los intentos de una escuela por mejorar sus procedimientos de conducción.

McNeil, L. M. (1986) *Contradictions of control*, Nueva York: Routledge & Kegan Paul.
Muestra que los intentos de aumentar el control en la conducción de una escuela pueden tener el efecto opuesto y hacer que docentes y alumnos tergiversen sus verdaderas razones para estar en ella.

Metz, M. H. (1978) *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated schools*, Berkeley: University of California Press.

(1986) *Different by design: The context and character of three magnet schools*, Nueva York: Routledge & Kegan Paul.
Metz examina la variación en las culturas informales de las escuelas de una institución a otra, y su interacción con la estructura organizativa formal.

Oakes, J. y Lipton, M. (1990) *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers, and policy-makers*, New Haven, CT: Yale University Press.
Elabora un procedimiento para analizar cómo cumplen las escuelas su misión.

Peshkin, A. (1991) *The color of strangers, the color of friends: The play of ethnicity in school and community*, Chicago: University of Chicago Press.
Revela el modo como los alumnos de una escuela multiétnica convierten esa multietnicidad en un recurso para formar identidades y creencias personales.

Powell, A. G., Farrar, E. y Cohen, D. K. (1985) *The shopping mall high school*, Boston: Houghton Mifflin.
Estudia las concesiones académicas generadas por el intento de la escuela secundaria de brindar un curriculum satisfactorio para todos.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. (1979) *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Informa sobre las diferencias de *ethos* entre varios colegios secundarios de Gran Bretaña. Atribuye gran parte de esas diferencias a las prácticas administrativas.

Swidler, A. (1979) *Organization without authority: Dilemmas of social control in free schools*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Examina el rol de la autoridad en la enseñanza por medio del estudio de escuelas que intentan prescindir de esa autoridad.

Willis, P. (1977) *Learning to labor*, Nueva York: Columbia University Press.
Estudia los últimos dos años en la escuela de un grupo de varones destinados a empleos no calificados de baja remuneración.

Referencias generales

Quienes deseen explorar la vasta bibliografía existente sobre las escuelas y la enseñanza harán bien en utilizar guías generales como *The Encyclopedia of Educational Research*, que está en su quinta edición, o *Education Index*, que se actualiza trimestralmente y suministra un listado de artículos de reciente aparición en una gran cantidad de revistas especializadas en educación. Otro buen lugar para iniciar la búsqueda son algunos manuales recién publicados que cubren un amplio terreno de investigación e indagación educativas, como *The Handbook of Research on Curriculum* (Macmillan, 1992) o *The Handbook of Research on Teacher Education* (Macmillan, 1990), al igual que los volúmenes de *The Annual Review of Educational Research* y los anuarios de The National Society for the Study of Education. Entre las revistas que vale la pena consultar se cuentan *The American Journal of Education*, *Teachers College Record*, *Harvard Educational Review*, *Phi Delta Kappan*, *Curriculum Inquiry*, *The Journal of Curriculum Studies* y *Educational Leadership*.

Los docentes y las prácticas de enseñanza

Esta lista contiene referencias de dos tipos básicos, aunque hay muchas superposiciones entre ambos. Uno implica un enfoque fenomenológico de la enseñanza, es decir que la aborda desde una perspectiva interna, mientras que el otro la enfoca de manera más objetiva, esto es, vista desde afuera. El primero incluye relatos de docentes sobre sus propias

experiencias y modos de trabajar, pero también estudios basados en entrevistas, diarios y otras formas de comunicación directa de los profesionales. El segundo incluye observaciones o grabaciones de docentes en acción, pero también estudios de casos y análisis históricos basados en una miscelánea de técnicas de recolección de datos.

Allender, J. S. (1991) *Imagery in teaching and learning: An autobiography of research in four world views*, Nueva York: Praeger.
Investiga el rol de las imágenes en el aprendizaje de las personas.

Anderson, L. W. y Burns, R. B. (1989) *Research in classrooms*, Oxford: Pergamon Press.
Analiza criterios para realizar y evaluar investigaciones de docentes, de la enseñanza y de las aulas. Incluye ejemplos de diversos enfoques.

Booth, W. (1988) *The vocation of a teacher*, Chicago: University of Chicago Press.
Ensayos reflexivos sobre la enseñanza universitaria por un profesor de lengua a quien le encanta enseñar.

Brookfield, S. D. (1990) *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
Un análisis de lo que se requiere para ser un docente eficaz, escrito especialmente para docentes de adultos.

Bullough, R. V. (1989) *First-year teacher: A case study*, Nueva York: Teachers College Press.
Examina las vicisitudes de la experiencia de un maestro primerizo al aprender los trucos del oficio.

Cazden, C. B. (1988) *Classroom discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
Muestra cómo varía el discurso del aula en respuesta a restricciones tanto institucionales como culturales.

Coles, R. (1989) *The call of stories: Teaching and the moral imagination*, Boston: Houghton Mifflin.
Plantea la importancia de los cuentos para aprender a llevar una vida moral.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988) *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*, Nueva York: Teachers College Press.

Incluye extensos testimonios de docentes acerca de sus decisiones sobre lo que enseñan y cómo lo enseñan.
Cuban, L. (1984) *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*, White Plains, NY: Longman.
Documenta la notable estabilidad de las prácticas de la enseñanza a través del tiempo y se pregunta por qué son tan difíciles de cambiar.

Delamont, S. (1976) *Interaction in the classroom*, Londres: Methuen.
Un estudio sociológico del modo y las causas de la interacción de los alumnos en las aulas.

Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Londres: Croom Helm.
Estudia los componentes del conocimiento personal de los docentes, incluyendo las formas cognitiva, evaluativa y emocional de conocer.

Grossman, P. L. (1990) *The making of a teacher*, Nueva York: Teachers College Press.
Compara a los docentes con capacitación formal y sin ella. Muestra el valor de un buen programa de formación docente.

Haroutunian-Gordon, S. (1991) *Turning the soul: Teaching through conversation in the high school*, Chicago: University of Chicago Press.
Examina el uso del análisis de «grandes obras» en las clases secundarias de lengua.
Hawthorne, R. K. (1992) *Curriculum in the making: Teacher choice and the classroom experience*, Nueva York: Teachers College Press.
Documenta las formas altamente personalizadas en que los docentes deciden e implementan los temas de sus lecciones.

Jackson, P. W. (1986) *The practice of teaching*, Nueva York: Teachers College Press. [*La práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 2002.]
(1992) *Untaught lessons*, Nueva York: Teachers College Press. [*Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1999.]
Jackson examina la enseñanza desde diversos puntos de vista, procurando dilucidar aspectos de su práctica que han sido en gran medida ignorados.

Johnson, S. M. (1990) *Teachers at work*, Nueva York: Basic Books.
Llama la atención sobre la relación entre los aspectos organizativos de las escuelas y los objetivos y métodos de la enseñanza.

Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher*, Chicago: University of Chicago Press.
Un estudio de docentes por medio de entrevistas, realizado desde una perspectiva sociológica.

McDonald, J. P. (1992) *Teaching: Making sense of an uncertain craft*, Nueva York: Teachers College Press.
Defiende la enseñanza como un arte moral cuyas incertidumbres contribuyen a iluminar sus virtudes.

Mehan, H. (1979) *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Estudia el lenguaje y la interacción social dentro de un aula primaria.

Oser, F. K., Dick, A. y Patry, J. (eds.) (1992) *Effective and responsible teaching: The new synthesis*, San Francisco: Jossey-Bass.
Sitúa la investigación de la enseñanza eficaz dentro de un contexto moral. Ofrece diversas perspectivas sobre la naturaleza de la «buena» enseñanza.

Page, R. N. (1991) *Lower-track classrooms: A curricular and cultural perspective*, Nueva York: Teachers College Press.
Un estudio etnográfico de aulas de escalones inferiores y lo que sucede en ellas.

Paley, V. G. (1981) *Wally's stories: Conversations in the kindergarten*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

(1986) *Molly is three: Growing up in school*, Chicago: University of Chicago Press.

(1988) *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*, Chicago: University of Chicago Press.
Paley informa sobre su propia experiencia como maestra de jardín de infantes, con un amplio uso de conversaciones con distintos niños.

Perrone, V. (1991) *A letter to teachers: Reflections on schooling and the art of teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
Explica la importancia de que los docentes concentren su atención en cada alumno.

Rose, M. (1989) *Lives on the boundary*, Nueva York: Free Press.
Relato de los intentos de un docente de ayudar a los alumnos a superar los obstáculos al aprendizaje.

Smith, L. M. y Geoffrey, W. (1968) *The complexities of an urban classroom*, Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.
Informa sobre un estudio en colaboración entre un investigador y un maestro de escuela.

Stake, R., Bresler, L. y Mabry, L. (1991) *Custom and cherishing*, Urbana, IL: Council for Research in Music Education.
Describe la enseñanza (o la falta de enseñanza) del arte en diez escuelas primarias.

Tom, A. R. (1984) *Teaching as a moral craft*, White Plains, NY: Longman.
Considera la enseñanza como una empresa práctica cuya ejecución está cargada de valores.

Van Manen, M. (1991) *The tact of teaching*, Albany: State University of New York Press.
Exhorta a poner en juego una actitud reflexiva y receptiva hacia todos los alumnos.

Waxman, H. C. y Walberg, H. J. (eds.) (1991) *Effective teaching: Current research*, Berkeley, CA: McCutchan.
Reseña las investigaciones sobre la enseñanza eficaz, empleando nuevas técnicas estadísticas para agrupar estudios independientes.

Referencias generales

Casi todos los títulos que figuran en las referencias generales al final de la sección «Las escuelas y la enseñanza» podrían reaparecer aquí. A los lectores de esta lista que aún no hayan examinado esas recomendaciones previas, les aconsejamos que lo hagan. A los manuales mencionados en la sección anterior agregaremos aquí *The Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed. (Macmillan, 1986), que cubre una amplia gama de temas. Las dos ediciones anteriores de ese manual también merecen consultarse y siguen teniendo un interés más que histórico. Los lectores que deseen recorrer una ruta más literaria en su exploración de los docentes y la enseñanza podrían leer cualquiera de una gran cantidad de novelas cuyos protagonistas son docentes (por ejemplo, *The Prime of Miss Jean Brodie*, de Muriel Spark) o en las cuales el tema de la enseñanza ocupa un lugar destacado (como el comienzo de *Tiempos difíciles* de Dickens).

Esas obras son demasiado numerosas para empezar siquiera a mencionarlas aquí. Entre las publicaciones centradas principalmente en los docentes y la enseñanza se incluyen *The Journal of Teacher Education*, *The Elementary School Journal*, *The High School Journal* y *Theory into Practice*, así como muchas otras dedicadas a la enseñanza de una materia determinada, como *The English Journal*, *The History Teacher* y *The Physical Educator*.

(Viene de la primera solapa.)

nales de la educación, que gracias a ella tomaron mayor conciencia de la significación moral de sus propios actos y del clima que contribuyen a crear en sus lugares de trabajo, como marco de un objetivo de primerísima importancia en la enseñanza: la formación de seres humanos y ciudadanos responsables.

Con un andamiaje apuntalado en la ilustración de situaciones escolares de apariencia casi trivial que todos, gracias a nuestra experiencia educativa con alumnos o profesionales de la docencia, podemos reconocer con facilidad, los autores de este volumen echan luz sobre la profunda y completa significación moral y expresiva que encierran los actos más corrientes de la vida cotidiana en aulas y escuelas.

Educación

Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen

La vida moral en la escuela

Con originalidad y agudeza, este libro presenta un enfoque novedoso de la vida cotidiana en la escuela. La interacción de docentes y alumnos se observa y analiza en función de la significación moral de todas las características de la vida en el aula. Los autores no sólo se interesan en las actividades expresamente dirigidas a ejercer efectos morales, sino también –y sobre todo– en ciertos aspectos que, aunque suelen pasar inadvertidos, tienen una fuerte incidencia moral. Desde la decoración del salón de clase hasta las expresiones del rostro de los docentes, los factores que influyen en la vida moral de los ámbitos educativos son incontables. La posibilidad de detectarlos es importante para los educadores pues les permitirá aumentar su sensibilidad a los aspectos morales de lo que sucede en clase y ser más conscientes de la influencia que ejercen en ese terreno. Pero sólo el observador atento y capacitado estará en condiciones de captar la infinidad de matices y sutilezas que entrañan hechos y situaciones de apariencia trivial, pues es necesario saber qué y cómo buscar en la compleja trama de la experiencia escolar. Ese es el objeto de este libro: proponer un modo de ver y considerar los sucesos del aula que permita poner de relieve su significación moral y expresiva.

Así, mediante la ilustración vívida y el comentario meditado de los grandes y pequeños episodios que puntúan la vida en la clase, los autores echan luz sobre un tema de enorme trascendencia, aunque relegado muchas veces a segundo plano por las urgencias de la labor educativa diaria.

Amorrortu editores



Diseño: Mario Eskenazi